



## 6º ENCONTRO NACIONAL / 4º INTERNACIONAL DE INVESTIGAÇÃO EM LEITURA, LITERATURA INFANTIL E ILUSTRAÇÃO

13 E 14 DE OUTUBRO DE 2006  
Universidade do Minho – Campus de Gualtar  
Auditório B1

### PROGRAMA

## Dia 13

8H30 Abertura do secretariado

#### 9.00 Abertura do Encontro

Leandro de Almeida, Vice-Reitor da Universidade do Minho  
Maria Luísa Garcia Alonso, Presidente do I.E.C da Universidade do Minho  
Ana Tomás de Almeida, Presidente do CESC da Universidade do Minho  
Fernanda Leopoldina Viana, Coordenadora do Encontro

#### 9.30 Conferência - Moderadora Fernanda Leopoldina Viana (U.Minho)

**Sylvia Defior** – Universidade de Granada - Espanha  
*Los problemas de lectura: hipótesis del déficit versus retraso lector*

10.30 Debate

11.00 Intervalo

11.15 Comunicações livres

#### Mesa 1 – Leitura

Moderador **João Lopes (U.Minho)**

**Vítor Cruz** – Faculdade de Motricidade Humana – UT de Lisboa  
*A Leitura Como Uma Actividade Cognitiva: A Teoria PASS*

**Ana Paula Vale** – UTAD

*Aprender a ler em português: o tamanho das unidades usadas na descodificação*

**Ana Sucena** – Escola Superior de Tecnologias da Saúde - I.P.Porto

*Apresentação do TIL: Teste de Idade de Leitura para falantes do português europeu*

**Fernanda Leopoldina Viana** – Instituto de Estudos da Criança - Universidade do Minho

**Iolanda Ribeiro** – Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho

*Avaliar leitura. Apresentação de uma prova de leitura de palavras*

#### Mesa 2 – Literatura Infantil

Moderador: **Rui Veloso (E.S.E. de Coimbra)**

**Sara Reis Silva** – Instituto de Estudos da Criança da UM

*Coisas que não há que há: a escrita poética para a infância de Manuel António Pina*

**Maria da Conceição Costa** – Instituto Piaget - Almada

*Um olhar sobre a obra de Matilde Rosa Araújo: A descoberta do narrador*

**Ana Margarida Ramos** – Universidade de Aveiro

*"Memórias da Revolução de Abril na Literatura para a Infância: diferentes formas de contar a mesma história"*

**Cláudia Pereira** – Universidade de Évora

*Se o tempo também determina o cânone, o que dizer da Anita? Um estudo de caso.*

12.45 Debate

13.00 Almoço

14.00 Apresentação de Posters - Projectos de promoção da leitura

14.30 Conferência – Leitura – Moderador **Leandro de Almeida (U. Minho)**

**Alexandre Castro Caldas** – Instituto de Ciências da Saúde - Universidade Católica

*Os mecanismos cerebrais que sustentam a aprendizagem da leitura na criança e no adulto*

15.30 Debate

16.00 Intervalo

16.15 Comunicações livres

### Mesa 3 – Práticas de Leitura

**Moderadora: Cristina Vieira (E.S.E. Paula Frassinetti)**

**Ana Madalena Gamelas, Fernando Santos, Mónica Silva, Nuno Tormenta & Vera Martins** –

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da UP

*Ambiente de literacia em contextos pré-escolares inclusivos*

**Teresa Leal, Carla Peixoto, Mónica Silva & Joana Cadima** – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da UP

*Desenvolvimento da literacia emergente: competências em crianças de idade pré-escolar*

**Isabel Ruivo** – Escola Superior de Educação João de Deus

*João de Deus: Método de leitura com sentido*

**Elsa Almeida** – Instituto Superior da Maia

**Inês Gomes** – Universidade Fernando Pessoa

*Desenvolver a linguagem para melhor aprender a ler e a escrever: os jogos Nemas e as palavras*

**Ana Sucena** – Escola Superior de Tecnologias da Saúde - Porto

**São Luís Castro, Selene Vicente & Irma Sousa** – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da UP

*Programa de treino de competências fonológicas em idade pré-escolar*

### Mesa 4 – Literatura Oral e Tradicional

**Moderadora: Leonor Riscado (E.S.E. de Coimbra)**

**Lino Moreira** – Instituto de Educação e Psicologia da UM

*O conto tradicional português, na aula: proposta de actividades*

**Mariana Cortez** – Universidade de S. Paulo – Brasil

*A palavra e a imagem em Fita Verde no Cabelo – nova velha estória*

**José Hélder Alves** - Universidade Federal de Campina Grande - Brasil

*Tesouros da poesia popular para crianças*

**César Ortiz** – CEPL - Universidad de Castilla-La Mancha - Espanha

*Versos para el patito feo. Leer, jugar, escribir...*

17.45 Debate

Jantar

**21.30 Mesa Redonda**

**Bolonha: a urgência de intervir – propostas de soluções para um mundo de problemas**

**Rui Vieira de Castro** – Vice-Presidente do Conselho Académico da UM

**Inês Sim-Sim** – ESE de Lisboa

**Sylvia Defior** – Universidade de Granada

**Eduarda Coquet** – Instituto de Estudos da Criança da UM

**Marta Martins** – ESE Paula Frassinetti

## **Dia 14**

**9.30 Conferência – Literatura Infantil Moderadora Marta Martins (E.S.E. Paula Frassinetti)**

**Teresa Colomer** – Universidade Autónoma de Barcelona - Espanha

*"La educación sentimental en los álbumes infantiles actuales"*

**10.30 Debate**

**11.00 Intervalo**

**11.15 Comunicações livres**

**Mesa 5 – Literatura e Ilustração**

**Moderador Gil Maia (E.S.E. do Porto)**

**Isabel Dâmaso** – Faculdade de Letras da Univ. de Lisboa

*Santo António dos pequeninos: literatura e ilustração*

**Eva Mejuto Rial** – OQO Editora

*Nuevas forma de mirar, arte y álbum ilustrado en OQO Editora*

**Conceição Pereira** – Faculdade de Letras da UL

*Imagens roubadas: As aventuras do Barão Wrangel, uma autobiografia de José Carlos Fernandes*

**Goreti Torres** – Educadora Infância (Q.Z.P. Viana do Castelo)

*Apointamentos sobre A que sabe a lua?, de Michael Grejniec*

**Susana Silva** - Escola da Ponte, EB1 Alves, S. Tomé de Negrelos

*A ilustração de Maria Keil: Análise gráfica e composição de página*

**Mesa 6 – Compreensão Leitora**

**Moderadora: Leonor Lencastre (Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto)**

**Luísa Alvares Pereira & Filomena Rocha** – Universidade de Aveiro

*A produção colectiva de um texto dramático no 1º ciclo*

**Graça Sardinha** - Universidade da Beira Interior

*As estruturas linguísticas e a compreensão em leitura*

**Altina Ramos** - Instituto de Estudos da Criança da UM

*A leitura na era digital: uma abordagem ecológica*

**Manuela da Silva Correia** – ESE do IP Viana do Castelo

*Instrumentos de investigação e avaliação no âmbito do ensino-aprendizagem do Português como língua materna*

**12.45 Debate**

**13.00 Almoço**

**14.30 Conferência – Ilustração Moderadora Eduarda Coquet (U. Minho)**

**Alice Geirinhas** – Ilustradora, ARCO - Lisboa

*Álbuns ilustrados: quando a palavra se torna imagem e a imagem palavra*

**15.15 Debate**

15.30 Intervalo

15.45 Comunicações livres

**Mesa 7 – Práticas de Literatura e Ilustração**

**Moderador Rui Ramos (Instituto de Estudos da Criança, UM)**

**Cássia Domiciano** – Instituto de Estudos da Criança, UM

*Livros infantis sem texto: novos desafios*

**Daniela Dubois & Christa Delahaye** - Institut National de Recherche Pédagogique, Lyon - France

*Le texte poétique à l'école*

**Bernardette Gromer** - Institut National de recherche Pédagogique, Paris - France

*Comment intéresser les jeunes enfants en même temps à la lecture et à la langue, en leur donnant le goût des mots et des tournures?*

**Selene Vicente, Ana Ramos, Pedro Teixeira, Sara Silva, Sofia Moita, Teresa Leão & São Luís Castro** – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da UP

*O gato e o tigre: história infantil adaptada ao sistema pictográfico de comunicação SPC*

**Ana Silva & José Manuel Soares** – ESE do IP de Santarém

*Fazer livros na biblioteca da escola: melhor escrever e desenhar para melhor ler*

17.30 Debate

18.00 Encerramento





Actas do 6º Encontro Nacional (4º Internacional) de Investigação em Leitura,  
Literatura Infantil e Ilustração  
Braga: Universidade do Minho, Outubro 2006

## Los problemas de lectura: hipótesis del déficit versus retraso lector

**Sylvia Defior**

Universidade de Granada - Espanha

### Resumo

Las habilidades psicolingüísticas distinguen a los seres humanos de otros de su misma especie. Además, el desarrollo del lenguaje, en su dimensión oral y escrita, es crucial para el desarrollo humano tanto desde el punto de vista personal como social y académico. Ahora bien, la adquisición del sistema lingüístico implica dominar unas habilidades aprendidas pero no enseñadas (los diversos componentes del lenguaje oral) y otras que deben ser aprendidas y enseñadas, o lo que es lo mismo, el lenguaje escrito. Uno de los problemas más graves en la adquisición del lenguaje escrito lo constituye la dislexia. La dislexia evolutiva, que debe distinguirse del retraso lector, es un problema persistente en el aprendizaje de la lectura, que consiste específicamente en una dificultad para el reconocimiento fluido de las palabras. En esta ponencia, partiremos de la premisa de que teoría, evaluación e intervención constituyen una unidad indisoluble cuando se trata de dar respuesta a problemas que afectan al desarrollo humano, en este caso los problemas lectores. Es decir, una buena evaluación del problema es condición para una adecuada intervención y, a su vez, para plantear las hipótesis que guían los procesos de evaluación e intervención es necesario tener ideas teóricas que los sustenten. En ese sentido, nos centraremos en examinar las diferencias y semejanzas entre lenguaje oral y escrito, profundizaremos en los procesos y factores que influyen en la adquisición y desarrollo de este último, con un hincapié especial en la lectura, las dificultades de aprendizaje de esta habilidad y los tipos de lectores. Igualmente, revisaremos algunas de las propuestas sobre las causas de la dislexia, centrándonos principalmente en la caracterización de la dislexia en español. Estos conocimientos son clave para el diseño de actividades que apoyen (andamien) la construcción de la competencia con el lenguaje escrito, así como para la intervención psicopedagógica con los niños con problemas en este ámbito.

## **1. Introducción**

Las habilidades psicolingüísticas distinguen a los seres humanos de otros de su misma especie. Por otra parte, el desarrollo del lenguaje, en su dimensión oral y escrita, es crucial para el desarrollo humano tanto desde el punto de vista personal como social y académico. Ahora bien, la adquisición del sistema lingüístico implica dominar unas habilidades aprendidas pero no enseñadas (los diversos componentes del lenguaje oral) y otras que deben ser aprendidas y enseñadas, o lo que es lo mismo, el lenguaje escrito (Defior, 2003).

Uno de los problemas más graves en la adquisición del lenguaje escrito lo constituye la dislexia. La dislexia evolutiva, que debe distinguirse del retraso lector, es un problema persistente en el aprendizaje de la lectura, que consiste específicamente en una dificultad para el reconocimiento fluido de las palabras.

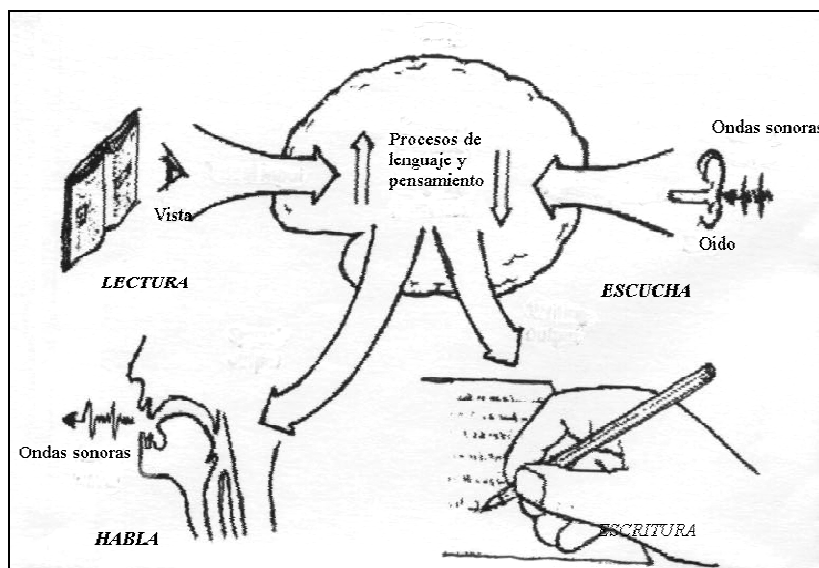
Modelos teóricos, evaluación e intervención están unidos, de forma indisoluble, cuando se trata de dar respuesta a problemas que afectan al desarrollo humano, en este caso los problemas lectores. Es decir, tener un buen modelo del desarrollo normal es la base para una buena evaluación de los problemas, lo que a su vez es condición para una adecuada intervención. Es decir, para plantear las hipótesis que guían los procesos de evaluación e intervención es necesario tener ideas teóricas que las sustenten. En ese sentido, tras una breve introducción para enfatizar la importancia de la relación entre lenguaje oral y escrito, nos centraremos en examinar brevemente un modelo explicativo de la lectura, que pone de relieve la existencia de mecanismos específicos y no específicos en la competencia lectora. Igualmente, hablaremos de los dos conocidos procedimientos de reconocimiento de las palabras. Esto nos dará pie para poder presentar los diferentes tipos de lectores y responder en un primer momento a la cuestión de la distinción entre retraso lector y déficit o dicho de otro modo ¿todos los lectores retrasados son disléxicos?

Describiremos algunos de los estudios que se han llevado a cabo con el equipo de investigación sobre el lenguaje escrito de la universidad de Granada, que buscan comprender los procesos y factores que influyen en la adquisición y desarrollo de la lectura. Estos factores son de naturaleza cognitiva, como los procedimientos para el reconocimiento de palabras o los importantes procesos fonológicos, y también de naturaleza contextual, como son el tipo de código y los métodos de enseñanza. Igualmente, trataremos la evaluación y caracterización de la dislexia en español. Conocer el conjunto de factores y procesos que intervienen es clave para el diseño de actividades que apoyen (andamien) la construcción de la competencia con el lenguaje escrito, así como para la intervención psicopedagógica con los niños con problemas en este ámbito. En este sentido, es importante tomar conciencia de la complejidad que encierra la habilidad lectora, que viene determinada por una multiplicidad de factores de naturaleza interactiva.

## **2. El sistema lingüístico: oral y escrito**

El lenguaje es el sistema normativo de símbolos arbitrarios usados para transmitir significados en una sociedad determinada. Cada comunidad lingüística, a lo largo de su historia, ha establecido un código propio y algunos niños experimentan dificultades para codificar o decodificar los significados. Por lo general, en los niños con desarrollo normal, el sistema de comunicación escrita viene a injertarse en otro sistema (el lenguaje oral), cuyas bases están ya establecidas cuando los niños llegan al aprendizaje de la lectura y la escritura (ver Cuadro 1). En todos sus componentes básicos (Fonología, Léxico, Morfología, Sintaxis, Semántica y Pragmática) el funcionamiento del lenguaje ya está adquirido hacia los seis años, que es cuando los niños afrontan el aprendizaje de la lectura. Sin embargo, en algunos de ellos, el sistema lingüístico primario es deficitario, en todos o en algunos de estos componentes. Se ha demostrado que ambos sistemas mantienen una estrecha relación. Una pregunta que surge de inmediato es si los problemas de lenguaje oral van a interferir o impedir el dominio de las habilidades de lectura y escritura.

Las características de cada niño, principalmente respecto al dominio del lenguaje oral y de sus distintos componentes, van a modular y determinar el aprendizaje del lenguaje escrito. Por tanto, la consecuencia para la práctica educativa es que la mejora de la comunicación escrita pasa por una mejora de las habilidades de comprensión y de expresión orales en todos sus aspectos, a las que se debe dedicar una atención prioritaria y temprana.

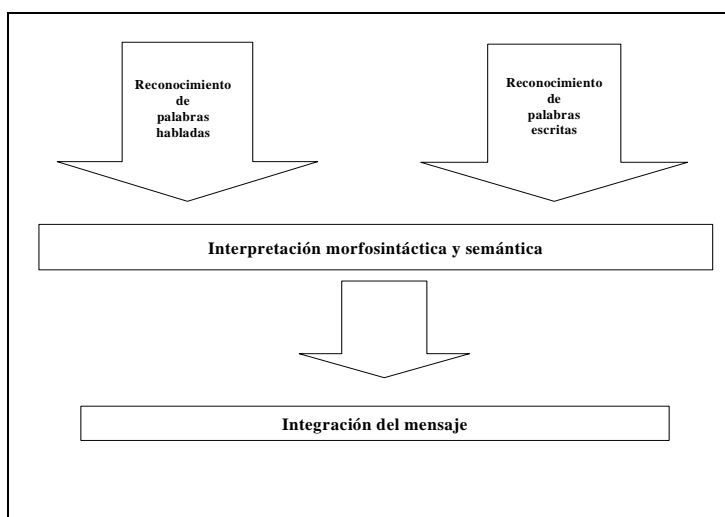


**Cuadro 1 - El sistema lingüístico**

Ahora bien, no hay que olvidar que existe una reciprocidad entre ambos sistemas, de manera que el aprendizaje de la lectura contribuye igualmente al desarrollo del lenguaje oral (Stanovich 1986).

### 3. Un modelo psicolingüístico simple de la lectura: lo específico y lo no específico

Una de las cuestiones que se ha planteado es la especificidad del lenguaje escrito respecto del oral. La lectura parte de un *input* visual. Al leer, en primera instancia, nos enfrentamos a unos símbolos gráficos que hay que percibir e identificar para llegar, finalmente, a la captación del mensaje escrito. Cuando hablamos de comprensión lectora es difícil deslindar qué parte es debida a los mecanismos generales de comprensión del lenguaje oral y cual se debe a los específicos de la lectura. Actualmente, existe un amplio consenso en que los mecanismos específicos de la lectura son los que sirven para el reconocimiento de palabras, aunque para una lectura experta todos ellos son necesarios.



**Figura 1 - Un modelo simple de lectura**

La Fig. 1 muestra lo que podría ser un modelo simple de la lectura, desde el punto de vista de los procesos psicolingüísticos que intervienen. El *reconocimiento de las palabras orales y escritas* están separados, ya que requieren distintos procesos e implican diferentes modalidades sensoriales

(auditiva y visual, respectivamente). Por el contrario, el resto de procesos son compartidos con el lenguaje oral. La cuestión que se plantea es como se reconocen las palabras escritas, tema que analizaremos un poco más adelante.

Uno de los procesos compartidos son los *morfosintácticos*, que se refieren a la habilidad para comprender la función de las palabras y como están relacionadas entre sí. El conocimiento de la estructura gramatical básica del lenguaje parece ser un aspecto crítico para la lectura eficiente y fluida de un texto (como el orden de las palabras, el tipo y complejidad gramatical de la oración, la categoría de las palabras, las variaciones morfológicas de las palabras según el género o el número, etc.). Un ejemplo permitirá entender la importancia de este factor para la comprensión, tanto oral como escrita. En las siguientes frases

1) Le he dado el juguete a la niña porque era bonito

2) Le he dado el juguete a la niña porque era bonita

la única variación fonológica consiste en el cambio de la vocal o por a, que en este caso representa al morfema indicativo de género. El conocimiento de esa marca morfológica permite hacer la conexión entre el adjetivo y el nombre adecuado. Según sea la terminación, implica una variación sustancial en la interpretación del significado como puede comprobarse.

Es muy difícil deslindar la morfosintaxis de la semántica, de ahí que en el modelo simple de lectura aparezcan juntas, como componentes importantes para llevar a cabo la interpretación de los textos. Los déficit en el procesamiento morfosintáctico pueden ser el origen de las dificultades lectoras cuando se leen las palabras pero no se comprenden las frases que componen un texto, o de la dificultad de algunos niños para organizar las frases y oraciones de una composición. Por otra parte, es indudable el papel del *procesamiento semántico* para la comprensión. En ocasiones permite resolver la ambigüedad de algunos mensajes, que no es posible utilizando sólo el morfosintáctico. Veamos los siguientes ejemplos:

1) He comprado melocotones a los niños porque eran amables

2) He comprado melocotones a los niños porque estaban maduros

3) He comprado melocotones a los niños porque eran hermosos

En las frases 1 y 2 no es la sintaxis la que viene en ayuda del lector sino el conocimiento semántico, que es el que indica que el adjetivo utilizado expresa una cualidad que se aplica a los seres animados en el primer caso, a los inanimados en el segundo. En la tercera, no es posible resolver la ambigüedad en ausencia de mayor información contextual.

Por último, *los procesos de integración del mensaje* permiten integrar la información que proporciona el texto con el conocimiento previo que el lector ya posee y llevar a cabo los procesos inferenciales, tan necesarios para la comprensión del lenguaje. Así, la comprensión crítica de los siguientes ejemplos, formados por frases correctas desde el punto de vista sintáctico y semántico, sirve para ilustrar la necesaria intervención de estos procesos para asegurar una adecuada comprensión:

1) ¿Cuántos animales de cada especie llevó Moisés en el arca?

2) ¿Cuántas caras tiene un hexágono?

3) Rosa vio el Pirineo mientras iba volando a París

En los dos primeros casos sólo a partir de los conocimientos previos pueden contestarse a la pregunta y detectar el error que contiene (era Noé y no Moisés; los hexágonos tienen lados, no caras). En el tercero, también son necesarios para inferir que no se trata de volar como los pájaros, que Rosa volaba en un avión, que el Pirineo se refiere a una cadena montañosa, etc. Es decir, cuando se interpreta una frase o un texto se produce una interacción entre el lector y el texto, ya que comprender no implica la mera transposición de este último; por tanto, los conocimientos que ya se tienen son fundamentales para facilitar la comunicación oral y escrita.

Por último, queremos resaltar que otros componentes de la memoria, en los que no podemos extendernos ahora, son de particular importancia en la ejecución de las actividades de lenguaje escrito. Nos referimos a la *memoria operativa o memoria de trabajo* y la capacidad para la *recuperación de la información fonológica de la memoria a largo plazo* que se han señalado como una de las posibles causas de las dificultades de aprendizaje.

Ahora bien, siendo todos los procesos necesarios, el modelo muestra que el reconocimiento de las palabras orales y escritas es lo realmente distintivo entre el lenguaje oral y escrito, o dicho de otro modo, el reconocimiento de palabras escritas constituye el mecanismo específico de la lectura mientras que el resto de procesos son compartidos por ambos tipos de lenguaje (mecanismos no específicos). Por tanto, la adquisición del lenguaje escrito consiste en desarrollar los procedimientos que permiten traducir los signos visuales en lenguaje. Los mecanismos no específicos contribuyen principalmente a los procesos de comprensión (ver en Defior, Ortúzar y Gallardo, 2003, materiales que apoyan todos estos procesos).

#### 4. Procedimientos de lectura

Los sistemas alfabéticos representan los sonidos de la lengua, de manera que con un número muy limitado de símbolos se pueden representar infinitas palabras y mensajes (escritura) y, a su vez, una vez escritas, conociendo las correspondencias sonoras se pueden generar las palabras, total o parcialmente, dependiendo del grado de transparencia del sistema. Esto convierte a estos sistemas en altamente generativos, versátiles y económicos (ver en Defior, 1994, una revisión sobre las relaciones entre procesamiento fonológico y lectura).

Los modelos duales han establecido dos procedimientos para explicar cómo funciona el sistema de lectura en los lectores adultos (ver Figura 2).

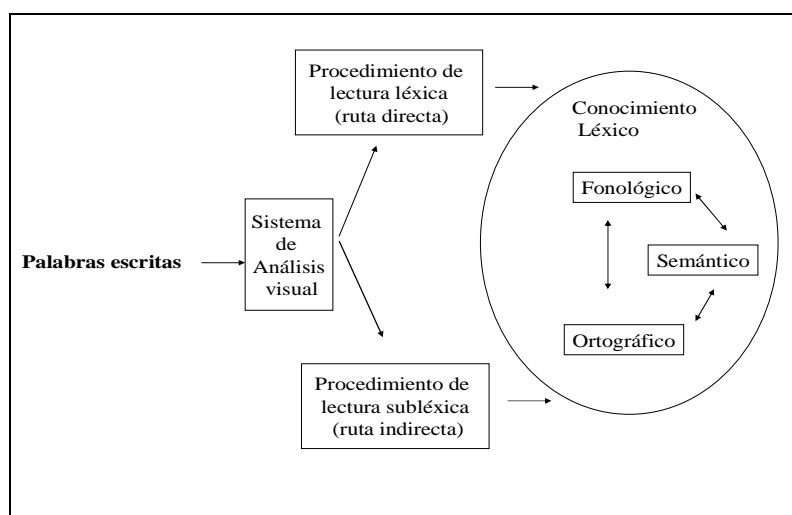


Figura 2 - Procedimientos de lectura

Cuando los lectores expertos se encuentran con las palabras escritas, en primer lugar actúa un analizador visual-ortográfico, cuya misión es percibir, analizar los rasgos físicos de esos estímulos e identificarlos. La información, en forma de rasgos gráficos se almacena en una memoria sensorial, llamada memoria icónica (como líneas verticales, horizontales, curvas a la derecha, etc.), e inmediatamente pasa a la memoria a corto plazo, donde se llevan a cabo las operaciones destinadas a reconocer los patrones visuales como palabras, a partir de la información almacenada en la memoria a largo plazo (MLP). Identificar las palabras implica ser asociadas con los conceptos que representan, que están almacenados igualmente en la MLP; son los llamados *procesos de acceso léxico*.

Existirían dos procedimientos de reconocimiento de las palabras escritas (o de acceso léxico). El procedimiento denominado *subléxico, indirecto o fonológico*, pasa por la conversión de las palabras escritas en sonido mediante la aplicación de las reglas de correspondencia grafema-fonema (RCGF). Utiliza un ensamblador fonológico, que es absolutamente necesario en el caso de lectura de pseudopalabras, ya que no están representadas en el léxico mental, o cuando se encuentra una palabra por primera vez. El otro consiste en la denominada *lectura léxica, directa, visual*, por el que las palabras se asocian directamente con su significado, es decir, las palabras que ya han sido procesadas anteriormente y que están almacenadas en el léxico mental del lector, se reconocen de una manera global e inmediata.

Estos dos procedimientos de lectura no se ven como independientes sino que la lectura hábil implica ambos: el procesamiento visual directo y la traslación fonológica, que serían dos partes sinérgicas del mismo proceso. Estos procedimientos están íntimamente conectados y dependen de los tres tipos de informaciones sobre las palabras que posee el lector experto en su léxico mental: representaciones de tipo fonológico, semántico y ortográfico (Adams, 1991). En los lectores principiantes el procedimiento fonológico es el predominante, hasta que se constituye un amplio léxico mental, y está considerado como un requisito *sine que non* de la lectura en un sistema alfabético a la vez que como un mecanismo de autoaprendizaje (Share, 1995).

## 5. Tipos de lectores

Como ya se ha mencionado, la lectura requiere la puesta en marcha tanto de mecanismos generales como de los específicos que acabamos de ver; el buen lector pone en juego recursos de ambos tipos. La Figura 3 representa mediante un diagrama de coordenadas estos mecanismos, uno en cada eje, y la distribución de los diferentes tipos de lectores en función de la habilidad que manifiestan en cada uno de ellos.

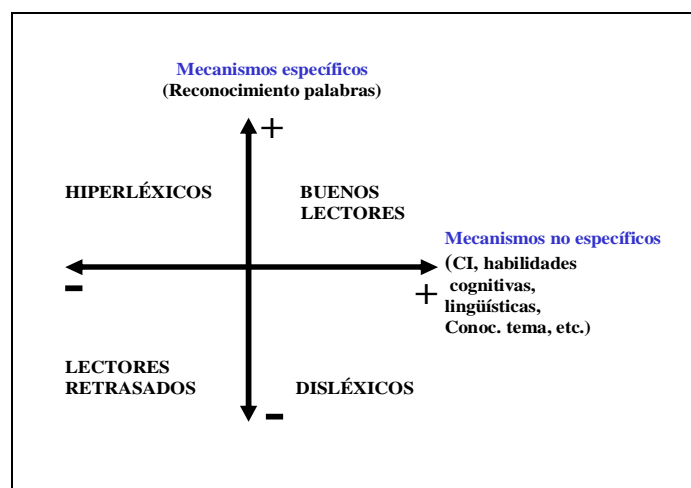


Figura 3 - Tipos de lectores

En el eje de abscisas se encuentran los mecanismos inespecíficos, relativos a aquello que el lector aporta, como son sus conocimientos del lenguaje, la amplitud del vocabulario, el conocimiento del tema de que se trate, las capacidades cognitivas, motivación, etc. En el de ordenadas se encuentran los mecanismos específicos, relativos a aquellos conocimientos imprescindibles y propios de la actividad lectora, como son los de reconocimiento de las palabras escritas. Así, en el cuadrante superior derecha se situarían los buenos lectores, que puntuarían alto en ambos mecanismos; en el superior izquierda, los "malos comprendedores" y los hiperléxicos, caracterizados por un alto nivel en las habilidades específicas pero bajas puntuaciones en comprensión; en el inferior derecha estarían los disléxicos, caracterizados por un buen dominio del lenguaje oral pero con enormes dificultades en el reconocimiento de palabras; por último, los malos lectores y los sordos (que pueden tener conocimiento específico pero baja competencia lingüística), se situarían en un punto intermedio en torno al cuadrante inferior izquierdo, dependiendo de los mecanismos compensatorios que hayan podido establecer para suplir sus carencias.

Por tanto, no todos los retrasados lectores son disléxicos. La dislexia evolutiva constituye una dificultad de aprendizaje específica, de carácter constitucional, ligada a problemas principalmente en el ámbito fonológico (Serrano & Defior, 2004); por el contrario otros lectores deficientes lo son por una diversidad de causas, que pueden estar relacionadas con ambos tipos de mecanismos. Ante un niño con problemas de aprendizaje de la lectura es necesario determinar el peso de cada uno de ellos.

En lo que sigue intentaré dar una breve descripción de algunos de los trabajos experimentales sobre la adquisición de la lectura y sus problemas llevados a cabo por el equipo LEE de la Universidad de Granada. El primero se refiere al estudio del desarrollo de la lectura.

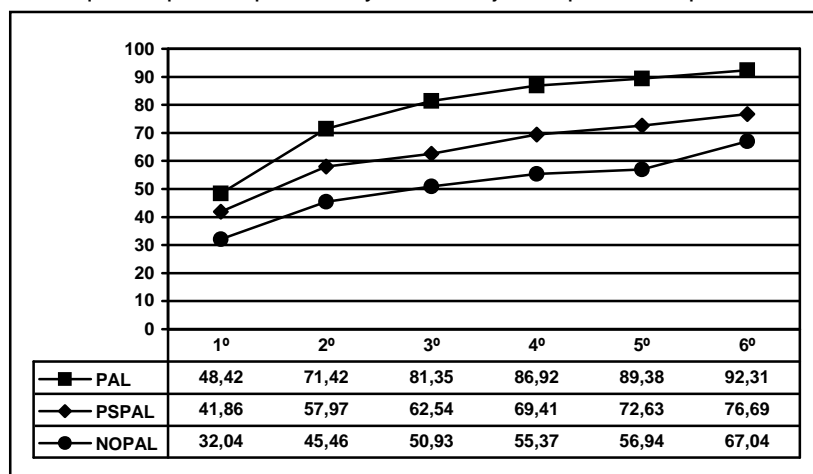
## 6. El desarrollo de la lectura en lectores normales y retrasados

Una cuestión que se ha planteado es si las manifestaciones de los problemas lectores indican diferencias cualitativas respecto a lo que se observa en el desarrollo normal de la lectura. En este sentido, Defior, Justicia & Martos (1998) llevaron a cabo un estudio para analizar el desarrollo del reconocimiento de palabras en lectores normales y retrasados en función de diferentes variables lingüísticas. Participaron 140 niños, de 6 a 12 años de edad, de cuatro centros escolares, dos públicos y dos privados. Por tanto, se analizaron las ejecuciones de seis grupos de niños lectores normales (20 en cada grupo, de 1º a 6º) más un grupo de 20 lectores retrasados pertenecientes a los cursos 2º a 6º. Los lectores retrasados tenían, al menos, dos años de retraso lector; por lo tanto no había niños retrasados de 1º. La selección se llevó a cabo con la prueba de lectura T.A.L.E. (Cervera

y Toro, 1984), con un método de selección aleatoria de cinco niños por curso y colegio. Todos los grupos estaban igualados en cuanto a sexo y nivel socioeconómico. En todos los centros de seguía un método mixto de enseñanza de la lectura. No se incluyeron niños cuyo nivel escolar no se correspondiera con el de su edad cronológica ni los que manifestaran algún tipo de minusvalía.

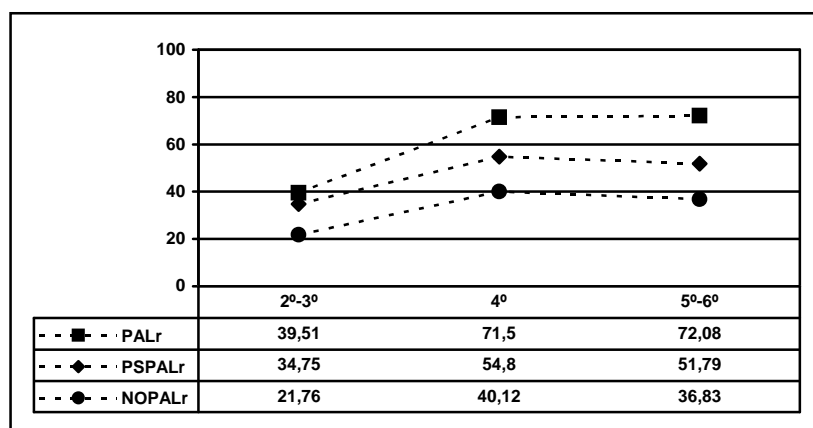
Como instrumento de investigación se utilizó una prueba de lectura de 306 ítems, compuesta de palabras de diferente frecuencia, categoría gramatical y longitud, pseudopalabras y no palabras. Las palabras se seleccionaron del Diccionario de frecuencias del Vocabulario Usual de los niños españoles de 6 a 14 años (Justicia, 1994). A partir de éstas se formaron las pseudopalabras y las no palabras (no respetan las reglas fonotácticas del español) cambiando una sola letra.

Los resultados de los lectores normales (ver Figura 4) indicaron un efecto de todas las variables manipuladas en la ejecución lectora de los niños y, en su conjunto, están de acuerdo con los obtenidos en otras lenguas, lo que confirmaría la adecuación de los modelos duales en el caso del español. Se observa que los niños progresan curso a curso en los tres tipos de ítems, siendo mejor la ejecución en palabras que en pseudopalabras y éstas mejores que las no palabras.

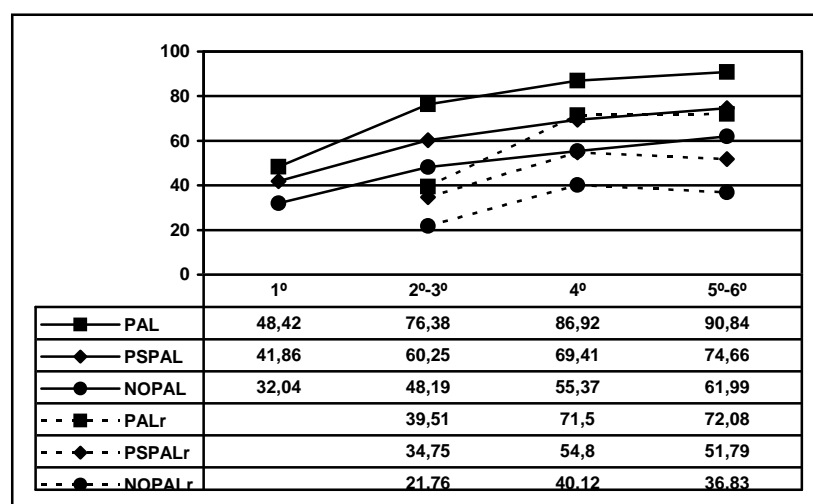


**Figura 4** - Porcentaje medio de respuestas correctas de los lectores normales en la lectura de palabras (PAL), pseudopalabras (PSPAL) y nopalabras (NOPAL) en función del curso.

Respecto a los lectores retrasados (ver Figuras 5 y 6), interesa destacar que el patrón de resultados fue semejante al de los normales. Como era de esperar, sus porcentajes de acierto eran menores, pero no existían diferencias cualitativas en cuanto a los mecanismos de lectura utilizados. Se observa que su ejecución lectora va progresando pero a un ritmo mucho más lento, con un estancamiento que no les permite superar el nivel de aciertos que corresponde a 4º curso.

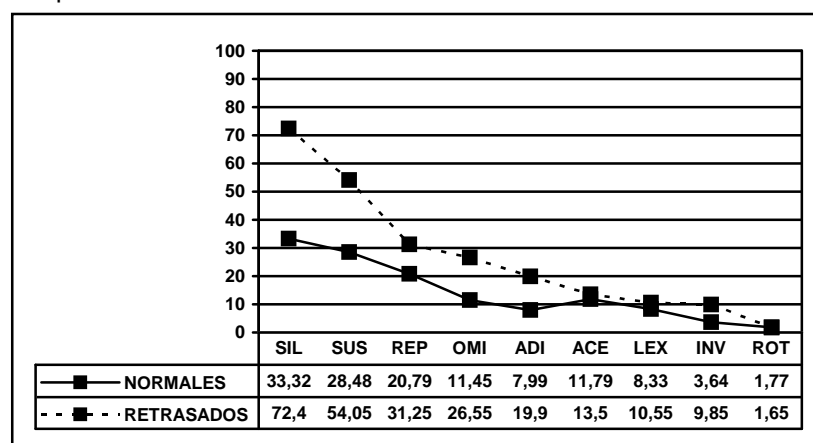


**Figura 5** - Porcentaje medio de respuestas correctas de los lectores retrasados en la lectura de palabras (PALr), pseudopalabras (PSPALr) y nopalabras (NOPALr) en función del curso.



**Figura 6.** Porcentaje medio de respuestas correctas de los lectores normales y retrasados en la lectura de palabras (PAL, PALr), pseudopalabras (PSPAL, PSPALr) y nopalabras (NOPAL, NOPALr) en función del curso.

En resumen, los lectores retrasados presentan un comportamiento cualitativamente semejante al de los buenos lectores, aunque existe una importante diferencia. Los lectores normales mejoran progresivamente su ejecución hasta alcanzar un 90% de respuestas correctas en el reconocimiento de palabras. Sin embargo, los lectores retrasados mejoran más lentamente y sólo son capaces de alcanzar una tasa máxima del 70% de respuestas correctas. Más aún, alcanzan este nivel de ejecución en 4º curso pero parece que ya no son capaces de seguir mejorando a pesar de que en la escuela siguen manipulando materiales escritos.



**Figura 7 -** Porcentaje medio de error en lectura de los lectores normales y retrasados en función del tipo de error: silabeo (SIL), sustitución (SUS), repetición (REP), omisión (OMI) adición (ADI), acento (ACE), lexicalización (LEX), inversión (INV) y rotación (ROT).

Igualmente, respecto al tipo de error, aunque los lectores retrasados cometen más errores, el patrón de resultados es el mismo que el de los lectores normales (ver Fig. 7). El error más frecuente es el silabeo, lo que refuerza la idea de la lentitud en el procesamiento de las correspondencias entre grafemas y fonemas, seguido por sustitución y repetición. El resto de errores (omisión, adición, acento, lexicalización, inversión y rotación, son mucho menos frecuentes.

## 7. Estudios translingüísticos

Desde hace unos años participamos en un proyecto de investigación de carácter translingüístico, en el cuadro de un proyecto europeo coordinado por Philip Seymour (Universidad de Dundee). Se centra en el estudio del impacto de diferentes factores en la adquisición de la lectura y la escritura en distintos códigos alfabéticos europeos. Uno de los factores que se han estudiado es el



**tipo de código**; he decidido comentarlo porque una de las lenguas implicadas es el portugués. Dentro de este mismo proyecto, también se ha estudiado el impacto de otros factores de naturaleza educativa en la velocidad de adquisición de los procesos cognitivos implicados en la lectura y la escritura; uno de ellos es el **método de enseñanza de la lectura**, a cuyos resultados aludiré brevemente.

**Tipo de código.** Se llevó a cabo un estudio comparativo de la adquisición del lenguaje escrito en tres lenguas romance que difieren en el grado de consistencia del código: francés, español y portugués. La hipótesis subyacente es que existiría una variación en la velocidad de adquisición de los procesos cognitivos implicados en la lectura y la escritura en función de las características de cada sistema lingüístico: los más consistentes serían más fáciles y rápidamente aprendidos. Se aplicaron pruebas de lectura y escritura semejantes, con medidas de precisión y tiempo, a 28 niños españoles, 22 portugueses y 20 franceses de primer curso, en tres momentos del curso escolar (al principio, medio y al final). Los resultados pueden consultarse en extenso en Genard, Sucena, Serrano, Defior, Castro, Alegria, Mousty, Leybaert, & Seymour (2007) muestran que existe un impacto del código y de las características de la lengua oral en la velocidad de adquisición de los procesos cognitivos implicados en lectura y escritura. Así,

Los resultados en español en lectura (palabras y pseudopalabras) son sistemáticamente más altos que en inglés, francés y portugués, que tienen ejecuciones semejantes.

Los niños españoles alcanzan el techo en la lectura de pseudopalabras muy temprano si se compara con los franceses y portugueses.

El conocimiento de las RCGF complejas es más temprano en español que en francés y portugués.

Por tanto, puede concluirse que la adquisición del procedimiento fonológico es más temprano en español que en otras lenguas romance y alfabéticas, mostrando los niños españoles un control automático del procedimiento fonológico a una edad temprana. Los factores lingüísticos considerados como posibles causantes de las diferencias entre estas lenguas son el diferente número de vocales, la transparencia ortográfica del código y reducción vocálica (muy presente en portugués). Esta comparación se llevó a cabo también con otras lenguas no romance (Seymour, Aro, Erskine et al, 2003), poniéndose de relieve que es el aprendizaje del sistema escrito inglés el que ofrece mayor dificultad.

**Método de enseñanza de la lectura.** Se examinó la influencia de los métodos de lectura en la adquisición inicial del sistema ortográfico, comparando el método global *versus* el método fonético. La hipótesis que guió este estudio es que la adquisición del principio alfabético sería más rápida en los niños que aprenden a leer con el método fonético que en aquellos que aprenden con el método global (ver detalle en Genard, Alegria, Leybaert, Mousty & Defior, 2005). Se llevó a cabo en Bruselas, donde pueden encontrarse escuelas que utilizan el método global para enseñar a leer, mientras que otras utilizan el método fonético. Se comparó la ejecución en una serie de medidas de lectura y escritura (precisión y tiempo) de dos grupos de niños, uno que recibía instrucción explícita en las correspondencias subléxicas (método fonético) y otro que aprendía mediante palabras globales. La respuesta a la cuestión de si existe un impacto del método de lectura en la velocidad de adquisición de los procesos cognitivos implicados en lectura y escritura, es positiva. Así,

En todas las tareas (lectura y escritura), los niños del enfoque fonético muestran un nivel de ejecución superior a aquéllos que aprenden a leer con un método global.

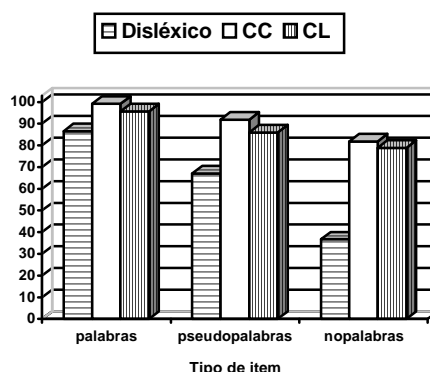
También se observan tiempos de reacción más bajos en los niños del enfoque fonético.

El efecto de complejidad en la lectura y escritura de palabras también es mayor en los niños del método fonético que en los del global. Por tanto, el conocimiento de las RCGF complejas es más temprano en los niños que aprenden a leer con el enfoque fonético.

La conclusión de este trabajo indica que la adquisición del procedimiento fonológico es más temprana en los niños que aprenden a leer con el enfoque fonético, por tanto se confirma que existen variaciones en la velocidad de adquisición de la lectura y la escritura según el método de enseñanza que se utiliza. Por otra parte, las mejoras en lectura son sistemáticamente mayores en los niños del método fonético, de forma que su dominio del principio alfabético parece ayudarles a desarrollar una lectura autónoma.

## 8. Evaluación de la dislexia

Una de las colaboradoras del equipo LEE, Francisca Serrano, defendió en el año 2003 su tesis sobre dislexia. Quiero mencionar aquí, por su importancia para el diagnóstico, los resultados de un estudio (Serrano y Defior, 2006) en el que se utilizaron varias pruebas específicas de lectura que se aplicaron a un grupo de disléxicos que se compararon con dos grupos control, uno compuesto por niños de la misma edad cronológica (CC) y otro de la misma edad lectora (CL) y que, por lo tanto, eran más jóvenes (ver Fig 8). Las pruebas consistieron en lectura de palabras que incluían grupos consonánticos (ej, playa), pseudopalabras construidas cambiando una letra a las palabras (ej, blaya) y nopalabras construidas igualmente cambiando una letra pero la combinación resultante no respeta las reglas fonotácticas del español (ej, mlaya).



**Figura 8** - Porcentaje medio de respuestas correctas en función del tipo de ítem y grupo lector [disléxico, control cronológico (CC) y control lector (CL)].

Los resultados muestran que con los tres tipos de ítems se valida el déficit lector de los disléxicos, ya que se encuentran diferencias significativas no sólo con el grupo de la misma edad cronológica (lo que era esperable) sino también con el grupo de su mismo nivel lector y que son más jóvenes. Esta da una idea de la persistencia de sus problemas.

Dentro de las palabras, los disléxicos mostraron mucha más dificultad en aquellas que contenían un grupo consonántico. Las puntuaciones en lectura de pseudopalabras y nopalabras, como puede observarse, son bajas, particularmente en las nopalabras que se muestra como la prueba más difícil ya que es mucho más exigente desde el punto de vista del conocimiento fonológico. Todo ello evidencia la existencia de un déficit fonológico en la dislexia en español, confirmando lo que se encuentra en otras lenguas.

Por otra parte, en las medidas de tiempo, los disléxicos se muestran mucho más lentos al leer, de modo que se La conclusión global es que las medidas de velocidad permiten identificación más clara de los problemas de los disléxicos, así como el uso de tareas de evaluación que impliquen en mayor medida al procesamiento fonológico.

Para acabar, me referiré brevemente a uno de los factores que la investigación de los últimos treinta años asocia con los problemas lectores, como son las habilidades de conciencia fonológica, que hemos estudiado en extenso en el grupo LEE (ver en Defior, 2004 una revisión de su papel en el aprendizaje de diferentes sistemas ortográficos).

## 9. La conciencia fonológica

La conciencia fonológica (CF) forma parte de la conciencia metalingüística o capacidad para reflexionar sobre la propia lengua, fuera de sus funciones comunicativas. Se han definido como la capacidad de ser consciente de las unidades en que puede dividirse el habla. Estas habilidades indican el conocimiento explícito que tiene cada persona sobre los sonidos de su propia lengua (Mattingly, 1972). Se trata de la habilidad para identificar, segmentar o combinar, de forma intencional, las unidades subléxicas de las palabras, es decir, las sílabas, las unidades intrasilábicas y los fonemas (Defior, 1996), en tareas de análisis o síntesis (algunos autores utilizan el término conciencia segmental).

Después de 30 años de investigación en este campo se sabe que las habilidades fonológicas influyen en el aprendizaje de la lectura de un sistema alfabético; esta influencia es mayor en el caso de la escritura (Defior y Tudela, 1994). La habilidad crucial es la conciencia de los fonemas, puesto que este segmento del habla es la llave para adquirir el código alfabético. Ahora bien, es necesaria

pero no suficiente para asegurar el dominio de la lectura. Hoy sabemos que existe una tendencia evolutiva en el desarrollo de las habilidades fonológicas y que la conciencia fonémica no se desarrolla espontáneamente (Serrano, Defior & Jiménez, 2005). Así, en primer lugar aparecería la capacidad para manipular las palabras, luego las sílabas y por último los fonemas (Liberman, Shankweiler, Fischer & Carter, 1974), todas ellas altamente correlacionadas entre sí y con la habilidad lectora. Las más fáciles se desarrollan antes del aprendizaje de la lectura y otras se adquieren al aprender a leer, existiendo unas relaciones causales recíprocas (Bradley y Bryant, 1985; Morais, 1991). Dicho de otro modo, el aprendizaje de la lectura y de la escritura de un sistema alfabético contribuye igualmente al desarrollo de las habilidades fonológicas.

Respecto a las dificultades lectoras, aunque los problemas en conciencia fonémica son el “sello” de las dificultades lectoras iniciales, sólo son una manifestación de déficit más extensos en el procesamiento de la información fonológica, en los cuales no podemos entrar ahora. Ahora bien, es importante que los profesionales relacionados con la adquisición de la lectura tengan en cuenta que los niños raramente descubren los segmentos fonéticos espontáneamente en sus experiencias cotidianas con el lenguaje oral, aunque la mayoría lo harán al enfrentarse al aprendizaje de la lectura. Las habilidades fonológicas se pueden mejorar mediante el entrenamiento, desde edades muy tempranas (Defior, 1994).

Una cuestión importante son los tipos de tareas que se han utilizado para medir las habilidades fonológicas y también para mejorarlas mediante su entrenamiento. En el Cuadro 2 pueden observarse distintos tipos de tareas referidas al conjunto de las unidades del habla. Como puede verse, no todas ellas presentan el mismo nivel de dificultad; de hecho, en la medida de lo posible, el cuadro trata de presentarlas en orden de complejidad creciente, sin entrar en la variabilidad que también existe dentro de cada una de ellas.

Tarea	Ejemplo
1. Duración acústica	¿Qué palabra es más larga, <i>oso</i> o <i>mariposa</i> ?
2. Identificación de palabras	¿Cuántas palabras hay en <i>Luz y Luis van al cine</i> ?
3. Reconocimiento de unidades	¿Se oye una /f/ en <i>café</i> ?
4. Rimas	¿Riman <i>bar</i> y <i>mar</i> ?
5. Clasificación de palabras	¿Empieza <i>foca</i> igual que <i>forro</i> ?
6. Combinar, sintetizar, unidades	¿Qué palabra oyes si te digo /s/, /o/, /l/?
7. Aislar unidades	¿Cuál es el primer sonido de <i>barro</i> ?
8. Contar unidades	¿Cuántos sonidos oyes en <i>flor</i> ?
9. Descomponer en unidades	¿Qué sonidos oyes en la palabra <i>baño</i> ?
10. Añadir unidades	¿Qué palabra resulta si le añadimos /s/ a <i>alto</i> ?
11. Sustituir unidades	¿Qué resulta al cambiar la /k/ de <i>col</i> por <i>g</i> ?
12. Suprimir unidades	¿Qué palabra queda si quitamos /r/ a <i>rosa</i> ?
13. Especificar la unidad suprimida	¿Qué sonido oyes en <i>caro</i> que no está en <i>aro</i> ?
14. Invertir unidades	¿Qué palabra resultará si digo <i>sal</i> al revés?
15. Escritura inventada	Dictado de palabras ( <i>cubo, jefe, vela...</i> )

**Cuadro 3** - Tipos de tareas de conciencia fonológica y ejemplos.

Existen grandes diferencias en las demandas cognitivas que plantean las diversas tareas y, por lo tanto, también en la dificultad que conllevan para su realización. No sólo varían los tipos de tareas, tal como acabamos de ver, sino que existen otras fuentes de variabilidad incluso dentro de los tipos de tareas, que se han puesto de manifiesto en las investigaciones sobre conciencia fonológica y que relacionamos a continuación:

- . El tipo de palabras o pseudopalabras y su longitud.
- . La frecuencia de las palabras.
- . El tipo de unidad a manipular: rima, sílaba, unidad intrasilábica o fonema.
- . La estructura de las sílabas utilizadas: CV, VC, CVC, CCV, etc.
- . La posición de la unidad: inicial, media o final.
- . El tipo de fonema: vocálico o consonántico y la categoría fonética a la que pertenecen (los fricativos son más fáciles de manipular y analizar que los oclusivos).
- . El uso de información correctora en la ejecución de las tareas.

. Los procedimientos utilizados: oral solamente o con ayuda de materiales concretos. Por otra parte, las tareas que implican solamente el reconocimiento de las unidades son más fáciles que las que implican su producción.

. Clase de materiales utilizados: fichas, dibujos, letras, palabras, etc.

De hecho, se ha demostrado que con el aprendizaje de la lectura, los niveles de conciencia fonémica se incrementan espectacularmente, como puede verse en la Tabla 1. Por otro lado, los trabajos que han comparado las habilidades fonológicas de sujetos analfabetos frente a exanalfabetos o las de sujetos que conocen sólo un sistema no alfabético (logográfico o silábico) frente a las de sujetos que aprenden un alfabeto (ver Tabla 1), han demostrado claramente que sin la experiencia alfabética no se alcanzan las representaciones conscientes de los fonemas. Más aún, en los sistemas alfabéticos cuanto menos compleja es la fonología del lenguaje (número de sonidos consonánticos y vocálicos; tipo de sílabas) y más precisas son las reglas de correspondencia entre los grafemas y los fonemas, más pronto y mejor se alcanzan los diferentes niveles de conciencia fonológica. Eso es lo que también muestran los datos de la Tabla 1, en la que se recogen los resultados de las habilidades fonológicas de niños italianos, ingleses y japoneses. Igualmente se puede observar la diferencia entre las habilidades de los niños normales y las de adultos malos lectores.

Tarea	Segmentar sílabas			Segmentar fonemas		
	4	5	6	4	5	6
Niños ingleses (Liberman et al., 1974)	46	48	90	0	17	70
Niños italianos (Cossu et al., 1988)	67	80	100	13	27	97
Niños japoneses (Mann, 1986)			100			10
Malos lectores ingleses (Read & Ruyter, 1985)			77			39

**Cuadro 4** - Porcentaje de aciertos en tareas de segmentación fonológica en función de edad, tipo de tarea, lenguaje y nivel lector.

Conviene señalar que también son importantes otras formas de conciencia lingüística, que ayudan al lector/escritor, especialmente más allá de los estadios iniciales del aprendizaje del lenguaje escrito, como por ejemplo, la conciencia morfosintáctica, que se está estudiando más recientemente, aspecto en el que no podemos extendernos.

Para terminar este trabajo, quiero subrayar que la lectura es una habilidad compleja, en la que intervienen muchos factores, sobre todo cuando se habla de competencia lectora experta. A los psicolingüísticos y escolares, se añaden otros relacionados con el medio de desarrollo del niño que ejercen una variada influencia; incluyen, entre otros, la familia, los iguales, los medios de comunicación de masas, en particular la televisión. Son factores a considerar desde el nacimiento, siguiendo por la edad escolar, la adolescencia y adultez, para conseguir formar lectores expertos e interesados.

### Resumiendo...

- No todos los malos lectores son disléxicos. Los disléxicos tienen problemas en lo específico. Otros malos lectores, a los que se ha denominado como "garden variety", tienen problemas en lo específico y en la construcción activa del significado.
- No existen patrones diferentes cualitativamente en la adquisición lectora entre lectores normales y retrasados.
- Escasez de instrumentos estandarizados, acordes con los modelos de lectura actuales. Importancia de pruebas con alta exigencia fonológica.

- Necesidad de unir teoría, evaluación e intervención.
- Muchos factores en juego. Los cognitivos, papel crucial. No menos importantes son los asociados con aspectos contextuales, siendo fundamental el código, la actividad escolar, el entorno familiar.
- La escuela puede compensar las diferencias individuales. Para ello, debe tener en cuenta los factores señalados por la investigación, lo que le permitirá proporcionar las acciones instructivas más eficaces y guiar el proceso de adquisición de la lectura de todos los niños.

### Referencias bibliográficas

- ADAMS, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- BRADLEY, L. & BRYANT, P. (1985). *Rhyme and Reason in Reading and Spelling*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- CERVERA, M. y TORO, J. (1984). *TALE: Test de análisis de la lectoescritura*. Madrid: Visor.
- COSSU, G., SHANKWEILER, D., LIBERMAN, I. Y., KATZ, L., & TOLA, G. (1988). Awareness of phonological segments and reading ability in Italian children. *Applied Psycholinguistics*, 9, 1-16.
- DEFIOR, S. (1994). La consciencia fonológica y la adquisición de la lectoescritura. *Infancia y Aprendizaje*, 67-68, 90-113.
- DEFIOR, S. & TUDELA, P. (1994). Effect of phonological training on reading and writing acquisition. *Reading & Writing. An Interdisciplinary Journal*, 6, 299-320.
- DEFIOR, S. (1996). Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora. *Infancia y Aprendizaje*, 73, 49-63.
- DEFIOR, S. (2003). Habilidades mentales aprendidas y/o enseñadas: el caso del lenguaje. En L. Herrera Torres, O. Lorenzo Quiles, M.C. Mesa Franco & I. Alemany Arrebola (Coord.) *Intervención psicoeducativa: una perspectiva multidisciplinar*, 197-210. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- DEFIOR, S.; GALLARDO, J. R. y ORTÚZAR, R. (2003). *Aprendiendo a leer: Materiales de apoyo. Edición revisada. Nivel 1 y 2 (2 Vols.)*. Archidona: Aljibe.
- DEFIOR, S., JUSTICIA, F. & MARTOS, F. (1998). Desarrollo del reconocimiento de palabras en lectores normales y retrasados en función de diferentes variables lingüísticas, *Infancia y Aprendizaje*, 83, 59-74.
- DEFIOR, S. (2004). Phonological Awareness and learning to read: A crosslinguistic perspective. En P. Bryant & T. Nunes (Eds.) *Handbook on children's literacy*, 631-649. London: Academic Press.
- GENARD, N., ALEGRIA, J., LEYBAERT, J., MOUSTY, Ph. & DEFIOR, S. (2005). La adquisición de la lectura y la escritura. Comparación translingüística. *IberPsicología. Anales de la "Revista de Psicología General y Aplicada"*, 10, 3.17. URL address: <http://fs-morente.filos.ucm.es/Publicaciones/Iberpsicologia/lisboa/genard/genard.htm>
- GENARD, N., SUCENA, A., SERRANO, F., DEFIOR, S., CASTRO, S. L., ALEGRIA, J., MOUSTY, Ph., LEYBAERT, J., & SEYMOUR, P.H.K. (2007, en prensa). Variations in reading and spelling acquisition in French, Portuguese and Spanish: A cross-linguistic comparison, *Scientific Studies on Reading*.
- JUSTICIA, F. (1994). *El desarrollo del vocabulario. Diccionario de frecuencias*. Granada. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- LIBERMAN, I. Y., SHANKWEILER, D., FISCHER, F. W., & CARTER, B. (1974). Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18, 201-212.
- MANN, V.A. (1986). Phonological awareness: The role of reading experience. *Cognition*, 24, 65-92.
- MATTINGLY, I. G. (1972). Reading, the Linguistic Process and Linguistic Awareness. En J. Kavanagh & I. Mattingly (Eds.), *Language by Ear and by Eye*. Cambridge, MA: MIT Press.
- MORAIS, J. (1991). Constraints on the Development of Phonological Awareness. En D. J. Sawyer & B.J. Fox (Eds.), *Phonological Awareness in Reading: The evolution of current perspectives*, 31-72. New York: Springer-Verlag.
- READ, C. & RUYTER, L. (1985). Reading and spelling skills in adults of low literacy. *Reading and Special Education*, 6, 43-52.
- SERRANO, F. & DEFIOR, S. (2004). Dislexia en español: estado de la cuestión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa y Psicopedagógica*, 2 (2), 13-34. URL:[http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/4/espannol/Art\\_4\\_44.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/4/espannol/Art_4_44.pdf)
- SERRANO, F. y DEFIOR, S. (2006) Palabras inventadas y palabras reales ¿Cómo ayuda el tipo de ítem a identificar un niño con problemas de lectura? En AA. VV. (Eds.), *25 Congreso Internacional de AELFA*, 783-787. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- SERRANO, F., DEFIOR, S. & JIMÉNEZ, G. (2005). Evolución de la relación entre conciencia fonológica y lenguaje escrito en niños españoles de primer curso de Educación Primaria. *IberPsicología. Anales de la "Revista de Psicología General y Aplicada"*, 10, 3.15. URL address: <http://fs-morente.filos.ucm.es/Publicaciones/Iberpsicologia/lisboa/serrano/serrano.htm>
- SEYMOUR, P., ARO, M., ERSKINE, J. & DEFIOR, S. en colaboración con la COST-A8 network (2003). Foundation Literacy Acquisition in European Orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, 143-174.
- SHARE, D.L. (1995). Phonological recoding and self-teaching: *Sine qua non* of reading acquisition. *Cognition*, 55, 151-218.
- STANOVICH, K. E. (1986). "Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy." *Reading Research Quarterly* 19: 278-301.



Actas do 6º Encontro Nacional (4º Internacional) de Investigação em Leitura,  
Literatura Infantil e Ilustração  
Braga: Universidade do Minho, Outubro 2006

## **A Leitura Como Uma Actividade Cognitiva: A Teoria PASS**

**Vítor Cruz**

Faculdade de Motricidade Humana – UT de Lisboa

### **Resumo**

Não obstante o papel desempenhado pelos processos fonológicos nas fases iniciais da aquisição da leitura ser um tema com mais consenso do que o papel de outros processos cognitivos, a referência a estes últimos parece ser cada vez mais pertinente.

Não existem ainda resultados definitivos no que concerne aos processos cognitivos envolvidos na leitura e aos factores causadores das dificuldades na leitura, tanto por falta de suporte teórico que organize de modo compreensivo e actualizado esses processos cognitivos relacionados com a leitura, como por falta de um conjunto de instrumentos adequados para avaliar esses processos.

O modelo de funcionamento cognitivo PASS (Planificação, Atenção, processamentos Simultâneo e Sucessivo) parece dar resposta a estes problemas. De facto, por ir para além do processamento fonológico e por ter conseguido ir mais fundo na compreensão dos processos cognitivos que estão subjacente à leitura, o modelo PASS parece corresponder às actuais necessidades de investigação no âmbito da compreensão, avaliação e intervenção na leitura.

Com a nossa comunicação, visamos abordar a teoria PASS e sua relação com a leitura.

## 1. Introdução

De acordo com Bishop (2003) e Weinstein & Siever (2003) não devemos “esperar para ver”, ou seja, não devemos esperar que a criança falhe na aprendizagem da leitura para então avaliar e intervir, nem, como sugerem Foorman *et al.* (1997), devemos esperar na expectativa de que, com o tempo, as coisas se resolvam por si próprias. Para Shaywitz (2003) a falta de identificação precoce da maioria das crianças com dificuldades na aprendizagem da leitura é particularmente preocupante porque a identificação na escola ocorre relativamente tarde, frequentemente depois da idade ótima para a intervenção, tornando assim muito mais difícil o processo de reeducação.

Nesta linha, Lyon (1999) acrescenta mesmo que se a instrução adequada para desenvolver as habilidades centrais de uma leitura fluente não for fornecida nos primeiros anos de escolaridade, as dificuldades na leitura serão inevitáveis. Sem uma intervenção precoce sistemática e intensiva, as crianças em risco de terem dificuldades na leitura raramente irão dominar o processo de leitura (Lyon & Chhabra, 2004). Assim, dificuldades na leitura aos 9 anos de idade potencializam uma vida inteira de iliteracia para pelo menos 70% das crianças com dificuldades na leitura (Shaywitz, 2003).

A investigação no âmbito da leitura tem vindo a demonstrar, com resultados bastante encorajadores, que o primeiro passo na prevenção das dificuldades na leitura é a identificação e a intervenção o mais precoce possível (National Research Council, 1998). Na realidade, de acordo com Lyon & Chhabra (2004) a maioria das crianças que entra para o jardim de infância em risco de ter dificuldades na aprendizagem da leitura, pode aprender a ler a um nível médio, ou muito próximo deste, se forem identificadas precocemente e lhes forem fornecidas instruções sistemáticas e intensivas.

Assim, de acordo com Lyon & Chhabra (2004) a identificação das crianças em risco de falharem na leitura, associada a uma intervenção na leitura sistemática, compreensiva e baseada nas evidências, pode reduzir para 6% o número de crianças que lêem abaixo de um nível básico (Lyon & Chhabra, 2004).

Também Foorman *et al.* (1997) referem que 82% das crianças sujeitas a processos de reeducação podem tornar-se leitores com sucesso se a intervenção for providenciada nos dois primeiros anos de escolaridade. No entanto, como recordam os mesmos autores, é preciso não esquecer que esta percentagem diminui drasticamente à medida que avançamos na escolaridade, com resultados de 46% nos terceiro e quarto anos de escolaridade, e 10% a 15% em momentos posteriores.

Em síntese, a combinação de uma identificação precoce com uma intervenção preventiva é fundamental para a diminuição da iliteracia (Bishop, 2003), motivo pelo qual o National Research Council (1998) e o National Reading Panel (2000) sugerem que a intervenção precoce e a prevenção podem resolver a maioria dos problemas na leitura.

Na sequência do atrás dito, é fácil concordar com Das, Naglieri & Kirby (1994) e Correia (1997) quando estes nos sugerem que um processo de avaliação só tem sentido se este for realizado com o objectivo desenhar um programa de intervenção, o qual é concebido tendo como referência as áreas fortes e fracas da criança.

É exactamente nesta linha que surge o Programa de Reeducação do PASS (PREP), que é um programa de desenvolvimento da competência na leitura, o qual ao mesmo tempo que visa melhorar as estratégias de processamento de informação subjacentes à leitura (processos distais), evita o ensino directo das habilidades de leitura de palavras (processos proximais) (Das, Naglieri & Kirby, 1994; Boden & Kirby, 1995; Das, 2000; Das, Parrila & Papadopoulos, 2000).

Ou seja, o PREP é um programa de reeducação cognitiva que foi concebido para treinar as habilidades inerentes ao modelo de funcionamento cognitivo PASS (Planificação, Atenção e processamentos Simultâneo e Sucessivo), partindo da assunção de que o treino dessas habilidades ou processos cognitivos distais irá resultar em melhorias na realização das tarefas de aprendizagem escolar, nomeadamente na leitura (Das, Naglieri & Kirby, 1994; Boden & Kirby, 1995; Das, 2000; Das, Parrila & Papadopoulos, 2000).

O PREP, que estimula directamente a planificação, a atenção e os processamentos simultâneo e sucessivo, é o programa de enfoque reeducativo ou reabilitativo mais utilizado em pessoas com dificuldades na aprendizagem na leitura, sendo, na realidade, o único programa dentro deste enfoque cujos resultados manifestam uma alta transferência na melhoria dos processos de leitura (Molina, 2000).

Fazendo uma breve análise das investigações feitas com o PREP, verificamos que a maioria dos participantes nesses estudos eram crianças com idades compreendidas entre os 8 e os 11 anos de idade e os modelos de intervenção nestas investigações envolviam a combinação das tarefas

globais com as tarefas ponte do PREP (Boden & Kirby, 1995; Das, Mishra & Pool, 1995; Carlson & Das, 1997).

Existem vários estudos que, replicaram os resultados positivos do PREP obtidos com crianças de idades compreendidas entre os 8 e os 11 anos. Todavia é ainda escassa a informação referente ao efeito de cada uma das componentes em crianças de idades mais baixas (e.g., 6 e 7 anos de idade). No entanto, no que se refere ao efeito do PREP em crianças de idades mais baixas, o estudo levado a cabo por Parrila *et al.* (1999) é paradigmático, pois para além de utilizar o PREP em crianças com idades compreendidas entre os seis anos e os seis anos e nove meses, também compara os efeitos do PREP com os efeitos de um programa de instrução baseada no significado.

Assim, 58 crianças com idade média de 76.6 meses e experimentando dificuldades na leitura foram divididas em dois grupos homogéneos, cada um dos quais sujeito a uma intervenção duas vezes por semana, em sessões de 20 minutos, durante um período de nove semanas. Um grupo recebeu apoio com o PREP e outro recebeu apoio com uma intervenção baseada no significado (*Meaning-Based Reading*).

Como era de esperar, ambos os grupos melhoraram os seus resultados durante as nove semanas de intervenção, mas o grupo com o qual foi utilizado o PREP manifestou melhorias mais significativas, particularmente na descodificação, o que é um claro indicador de um incremento no processamento fonológico, absolutamente necessário para uma leitura fluente. Ou seja, os resultados deste estudo apontam para a eficácia do PREP em crianças de idades mais baixas, mesmo quando comparado com um programa de instrução baseada no significado.

De acordo com Parrila *et al.* (1999), o contributo mais importante deste estudo talvez seja a maneira pela qual as referidas melhorias foram obtidas, pois em vez de ensinar directamente habilidades de processamento fonológico, o PREP permite às crianças desenvolverem as suas próprias estratégias de processamento cognitivo. Um outro contributo importante deste estudo refere-se ao facto de se demonstrar que o PREP também é efectivo com crianças no início da aprendizagem da leitura, aumentando-se assim a possibilidade de prevenir as dificuldades nesta aprendizagem.

Por seu lado, no que diz respeito ao efeito isolado das componentes do PREP, é de realçar o estudo realizado por Das, Mishra & Pool (1995), no qual foi comparada a eficácia relativa de três programas de tratamento, todos eles utilizados durante um mesmo período de tempo, isto é, compararam os efeitos do PREP convencional (tarefas globais mais tarefas ponte) com os efeitos das tarefas globais e das tarefas ponte isoladamente. Assim, em primeiro lugar o grupo que recebeu o PREP regular foi comparado com um grupo de controlo, que apenas recebeu o apoio da educação especial na sala de aula, constatando-se a existência de implementos significativamente maiores no primeiro grupo no que se refere à descodificação de palavras. De seguida, com o objectivo de determinar a eficácia relativa de cada uma das componentes do PREP no que se refere às melhorias na descodificação de palavras, o grupo que foi apoiado com o PREP foi comparado com um grupo apoiado com as tarefas globais e com um grupo apoiado com as tarefas ponte.

Numa primeira fase do estudo as crianças foram divididas em dois grupos, o de reeducação pelo PREP (20 crianças) com uma idade média de 120.4 meses e o de controlo (31 crianças) com uma média de idade igual a 123 meses. Enquanto o primeiro grupo era constituído por 11 rapazes e 9 raparigas (15 caucasianos e 5 de descendência indiana), o grupo de controlo continha 23 rapazes e 8 raparigas (26 caucasianos, 4 de descendência indiana e 1 afro-americano). Numa segunda fase do estudo o grupo de controlo foi dividido em dois grupos (um para as tarefas globais e outro para as tarefas ponte), sendo a média de idades do primeiro grupo de 125 meses e a do segundo grupo de 119 meses. Enquanto o primeiro grupo era constituído por 12 rapazes e 6 raparigas (15 caucasianos e 3 de descendência indiana), o segundo grupo era constituído por 11 rapazes e 2 raparigas (11 caucasianos, 1 de descendência asiática e 1 afro-americano).

No que se refere aos resultados da primeira parte do estudo, os autores sugerem que estes mostram de um modo claro que o grupo do PREP teve melhorias significativas do pré para o pós-teste, nas provas utilizadas, o que é extremamente encorajador. Mais ainda, essas melhorias foram significativamente superiores às registadas no grupo de controlo, sugerindo assim uma maior eficácia do PREP relativamente à educação especial recebida pelo grupo de controlo na sala de aula, pois enquanto o grupo do PREP teve um ganho de 9 meses, o de controlo teve um avanço de 3 meses. Quanto à questão relativa aos ganhos nas tarefas cognitivas, os investigadores referem que os ganhos alcançados pelo grupo do PREP são significativamente superiores aos ganhos alcançados pelo grupo de controlo.

No que diz respeito à segunda parte do estudo, uma comparação dos dois grupos que receberam apoio parcial (apenas tarefas globais ou apenas tarefas ponte) com o grupo experimental (PREP) que, nesta fase não recebeu apoio, parece indicar que os ganhos na descodificação de palavras parecem ser superiores quando se combinam as tarefas globais e as tarefas ponte.



Se os resultados no que diz respeito aos efeitos do PREP em idades mais baixas parece ser encorajador, a utilização isolada das componentes do PREP parece não produzir efeitos tão positivos. No entanto, se considerarmos que um processo de prevenção das dificuldades na leitura tem de ser pensado para idades nas quais ainda não se podem utilizar actividades relacionados com o currículo escolar, parece de grande pertinência estudar os efeitos das tarefas globais do PREP ao nível da aprendizagem da leitura.

Assim, tendo em consideração que os estudos atrás referidos não nos elucidam acerca dos efeitos preventivos da utilização das tarefas ponte do PREP em crianças no início da sua escolaridade, o estudo que de seguida apresentamos visa exactamente contribuir para a resposta à questão: Será que a aplicação das tarefas globais do PREP no início da escolaridade de crianças em risco de terem dificuldades na leitura, previne o surgimento dessas dificuldades na aprendizagem da leitura?

## **2. Metodologia**

### **2.1. Objectivos e Hipóteses de Trabalho**

O objectivo do estudo era o de prevenir dificuldades na aprendizagem da leitura através do treino dos processos cognitivos subjacentes àquela. Para tal, foram utilizadas quatro provas identificadas num estudo realizado por Cruz (2005) como boas preditoras de níveis futuros da leitura, e as tarefas globais do Programa de Reeducação do PASS (PREP).

Como já tínhamos referido, o PREP foi desenvolvido por Das e seus colegas, e o seu objectivo é o de estimular o desenvolvimento das estratégias de processamento cognitivo ou de processamento de informação que estão subjacentes à leitura, especificamente o processamento simultâneo e o processamento sucessivo.

Deste modo, a nossa hipótese geral era de que no final do processo de prevenção das dificuldades na aprendizagem da leitura, os níveis de leitura do grupo ao qual foram aplicadas as tarefas ponte do PREP seriam significativamente melhores do que os manifestados por um grupo ao qual não foi aplicado o referido programa de prevenção das dificuldades na aprendizagem da leitura.

Em termos operacionais, e tendo em atenção que neste estudo a nossa preocupação foi a de perceber o efeito de um programa de aprendizagem no nível de aquisição na leitura, a questão fulcral envolvida no nosso estudo foi identificada em função da seguinte hipótese: os resultados obtidos nas provas de leitura (medida através de provas de leitura de palavras e de leitura de pseudo-palavras), no final do ano lectivo, serão significativamente superiores no grupo experimental, quando comparados com os do grupo de controlo.

### **2.2. Amostra**

A população inicial era constituída por um grupo de 138 crianças (68 do género masculino e 70 do género feminino) que no ano lectivo 2001/2002 frequentavam pela primeira vez o 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, numa das 4 escolas públicas do concelho do Entroncamento. Para se fazer a selecção da amostra, foi utilizado o somatório dos resultados obtidos por cada uma das 138 crianças em quatro provas identificadas por Cruz (2005) como sendo boas preditoras de eventuais dificuldades na aprendizagem da leitura.

Assim, foram consideradas como estando em risco de virem a manifestar dificuldades na aprendizagem da leitura 32 crianças, pois estas tiveram somatórios dos resultados nas quatro provas que se situavam abaixo de 29, valor que corresponde do percentil 26, calculado a partir de todos os somatórios das 138 crianças observadas. Deste modo, a amostra era constituída por 32 crianças (17 do género masculino e 15 do género feminino), que no início do ano lectivo 2001/2002 pareciam poder vir a manifestar dificuldades na aprendizagem da leitura.

Em Setembro de 2002, momento em que a investigação se iniciou, a idade média das crianças da amostra era de 6 anos e 2,72 meses, com um desvio padrão de 4,51 meses e com um máximo de 7 anos e 2 meses e um mínimo de 5 anos e 8 meses. Todas as crianças tinham frequentado jardins-de-infância durante um ou mais anos, verificando-se que a maioria (78.2%) o fez durante dois ou três anos.

No que se refere ao nível socioeconómico das crianças, determinado através da Escala de Graffar, adaptada por Fonseca (1990), a maioria (81.5%) pertencia à Classe II (22.2%) e III (59.3%), ou seja, classe média-alta e classe média. Das restantes famílias (18.5%), apenas 3.7% pertenciam à Classe I (alta) e 14.8% à Classe IV (média-baixa), não havendo nenhuma que se situasse na Classe V (baixa).

Com o objectivo de formarmos dois grupos de estudo, um grupo Experimental e um grupo de Controlo, e tentando evitar diferenças potenciais entre os grupos, utilizámos um planeamento de grupos emparelhados (Pinto, 1990). Ou seja, após fazermos a seriação dos somatórios dos resultados obtidos pelas crianças, distribuímos as duas crianças com os resultados mais baixas pelos dois grupos, depois foi aplicado o mesmo procedimento às crianças que tiveram os dois resultados inferiores seguintes e assim sucessivamente até termos efectuado a distribuição de todas as crianças pelos dois grupos (Pinto, 1990).

Com a finalidade de averiguar a homogeneidade dos grupos formados, para além do somatório das várias provas, também comparámos várias características das crianças que constituam os dois grupos, como por exemplo a idade, o género, o nível socioeconómico e o número de anos que as crianças dos mesmos tinham frequentado o jardim de infância, as quais considerámos como sendo parâmetros secundários da homogeneidade dos grupos de estudo. Um último factor de homogeneidade dos grupos foi o género, pois o grupo Experimental era constituído por 7 crianças do género feminino e 9 do género masculino, e o grupo de Controlo era constituído por 8 crianças do género feminino e 8 do género masculino.

Quanto às escolas em que esta investigação decorreu, estas situam-se no concelho de Entroncamento e foram escolhidas em função da disponibilidade manifestada pelos respectivos directores e professores em colaborar nesta investigação, e pela proximidade geográfica existente entre as mesmas. Por outro lado, com o objectivo de homogeneizar, tanto quanto possível, as condições materiais em que o ensino decorria e o número de horas lectivas das crianças, optámos por trabalhar apenas em escolas públicas. Devido ao atrás referido, bem como a outras questões logísticas, foram seleccionadas apenas as 4 escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico do Entroncamento.

O número de professores envolvidos neste estudo foi de 9, tendo havido o cuidado de controlar tanto o número de anos de serviço dos professores como o método de ensino da leitura utilizado, pois foram excluídos professores em início e fim de carreira e todos os professores participantes utilizavam o método analítico-sintético para iniciação à leitura.

### **2.3. Procedimentos**

Na medida em que a nossa investigação não foi feita num laboratório e foi realizada num ambiente natural, algumas variáveis parasitas deixaram de ser controladas (Pinto, 1990). Assim, optámos por um desenho quase-experimental, o qual, apesar das suas limitações relativamente ao desenho experimental, representa o melhor tipo de procedimento a adoptar em estudos extra-laboratoriais de campo, onde se pretendem determinar relações causais entre variáveis (Pinto, 1990).

Deste modo, no início do ano lectivo de 2001/2002, após ter sido pedida a colaboração das directoras das escolas e das professoras, e a autorização dos encarregados de educação, foram avaliadas 138 crianças (que frequentavam pela primeira vez o 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico) em quatro provas, as quais correspondiam às provas referidas por Cruz (2005) como as que melhor previam eventuais dificuldades na aprendizagem da leitura. Desta recolha de dados resultou um grupo de 32 crianças, as quais foram identificadas como estando em eventual situação de risco no que se refere à aprendizagem da leitura.

Uma vez que pretendíamos tanto prevenir o surgimento de dificuldades na aprendizagem na leitura, como determinar as relações entre a aplicação de um programa de aprendizagem e a aquisição da leitura, foram criados dois grupos, o grupo Experimental (GF) e o grupo de Controlo (GC). O programa de aprendizagem (a nossa variável independente) era composto pelas Tarefas Globais de uma do PREP Convencional.

Tendo em conta o facto de a intervenção no GE ter sido realizada apenas pelo investigador e devido às características do programa de aprendizagem, no GE foi seguido um modelo idêntico ao utilizado por Garrido e Molina (1996), em que cada subgrupo de trabalho era constituído por 2 crianças.

Com o objectivo de perceber, a curto prazo, a estabilidade e o efeito dos ganhos de aprendizagem produzidos pelo programa de aprendizagem (PREP), no final do ano lectivo comparámos os resultados obtidos por estes dois grupos de crianças nas provas de Leitura de Palavras e de Leitura de Pseudo-Palavras. Uma vez que o objectivo do estudo era o de prevenir o surgimento de dificuldades na aprendizagem da leitura, ao mesmo tempo que pretendia determinar as relações existentes entre a aplicação de um programa de aprendizagem e as alterações ao nível da leitura, isto é, verificar se aquele programa de aprendizagem produzia resultados positivos e significativos na área avaliada.

O tipo de variáveis envolvidas nesta etapa da nossa investigação foram: *Variáveis Dependentes*: nível de aquisição na leitura (Leitura de Palavras e Leitura de Pseudo-Palavras); e

*Variáveis Independentes*: no que se refere às variáveis independentes, estas estavam definidas em termos operacionais através do programa de aprendizagem.

## 2.4. Instrumentos

No que diz respeito aos instrumentos, como referimos, estes envolviam tanto os de avaliação das diferentes áreas (predição da aquisição da leitura e leitura), como os relacionados com o programa de aprendizagem (tarefas globais do PREP).

No que se refere às quatro provas utilizadas no início do ano para prever eventuais dificuldades na aprendizagem da leitura, uma avalia a consciência fonológica, outra avalia a correspondência grafema-fonema, uma terceira está associada à atenção e uma quarta avalia o processamento sucessivo, e eram, respectivamente, as seguintes: *Teste de Discriminação Auditiva - Modelo II* (Rebelo, 1993); *Sons de Letras* (Fonseca, 1978); *Detecção de Números* (Naglieri e Das, 1997); e *Séries de Palavras* (Naglieri e Das, 1997). Para além destas provas, no final do ano lectivo foram utilizados os seguintes provas de leitura: *Leitura de Palavras* (adaptado de Rebelo, 1993); e *Leitura de Pseudo-Palavras* (adaptado de Rebelo, 1993).

Por seu lado, no que se refere ao programa de aprendizagem, foram utilizadas as tarefas globais das oito unidades do PREP, nomeadamente, i) *Janela de Sequências*, ii) *União de Letras*, *União de Formas*, iii) *Formas e Objectos*, iv) *Memória Relacionada*, *Matriz de Transportes*, *Seguimento de Pistas* e *Desenho de Formas*. Estas unidades foram aplicadas seguindo os procedimentos de mediatização e de ajuda sugeridos pelos seus autores (Parrila *et al.*, 1999; Das, 2000; Das *et al.*, 2001; Cruz & Fonseca, 2002).

## 3. Apresentação dos Resultados

A apresentação dos resultados diz respeito ao estudo comparativo *inter-grupos* (i.e., grupo Experimental vs. grupo de Controlo na fase de pós-tratamento). Para a realização deste estudo comparativo foram utilizadas tanto a estatística Dedutiva ou Descritiva, como a estatística Indutiva ou Inferencial. Assim, para além das médias, dos desvio padrão e das representações gráficas, utilizámos também tanto a estatística paramétrica (*t* para amostras independentes) como a estatística não paramétrica (U de Mann-Whitney).

Tendo em consideração que a preocupação do estudo era a de verificar o nível de aprendizagem da leitura no final do ano, fizemos o estudo comparativo dos resultados obtidos pelas crianças dos dois grupos nas provas Leitura de Palavras e Leitura de Pseudo-Palavras. As hipóteses estatísticas formuladas para a comparação inter-grupos no que diz respeito às provas de leitura foram as seguintes:

$H_0$ : Não há diferenças significativas entre os resultados obtidos pelas crianças dos dois grupos nas provas de leitura.

$H_1$ : Os resultados obtidos nas provas de leitura pelas crianças do GE são significativamente superiores aos resultados obtidos pelas crianças do GC.

De seguida apresentamos uma tabela que contém vários dados estatísticos referentes às provas de avaliação das variáveis dependentes, a que se segue a representação gráfica e a interpretação estatística de cada uma delas.

Prova	Grupo Experimental		Grupo de Controlo	
	<i>x</i>	<i>s</i>	<i>x</i>	<i>s</i>
Leitura Palavras	29.44	6.501	22.25	9.462
Leitura Pseudo-Palavras	26.06	6.137	19.13	8.494

Tabela 1 – Médias e desvios padrão das provas de leitura do grupo Experimental e do grupo de Controlo

Com base na Tabela 1 podemos verificar que os resultados médios obtidos pelo GE nas provas Leitura de Palavras e de Pseudo-palavras são nitidamente superiores aos obtidos pelo GC.

Tendo por base os resultados do teste *t* e do teste *U* (Tabela 2), podemos concluir que rejeitamos  $H_0$  nas seguintes situações: na prova Leitura de Palavras, quando comparamos os resultados obtidos pelo GE com os obtidos pelo GC, pois existem diferenças estatisticamente significativas ( $t = 2.504$  com  $p = .009$ ); e na prova Leitura de Pseudo-Palavras, quando comparamos os resultados obtidos pelo GE com os obtidos pelo GC, pois existem diferenças estatisticamente significativas ( $t = 2.650$  com  $p = .007$ ).

<i>Prova</i>	<i>Teste</i>	<i>Valor</i>	<i>p</i>
Leitura Palavras	<i>t</i>	2.504	.009
Leitura Pseudo-Palavras	<i>t</i>	2.650	.007

Tabela 2 – Resultados estatísticos da comparação inter-grupos (GE vs. GC), na prova *Leitura de Palavras* e na prova *Leitura de Pseudo-Palavras*

#### 4. Discussão e Conclusões

O objectivo do actual estudo era tanto o de prevenir dificuldades na aprendizagem da leitura através do treino dos processos cognitivos subjacentes àquela, como o de avaliar os efeitos dessa prevenção, num grupo de crianças em risco de terem dificuldades na aprendizagem da leitura. Deste modo, a nossa hipótese geral era de que os resultados obtidos por um grupo ao qual foram aplicadas as tarefas ponte do PREP nas provas de leitura, no final do ano lectivo, seriam significativamente superiores aos manifestados por um grupo ao qual não foi aplicado um programa de prevenção das dificuldades na aprendizagem da leitura.

Da comparação dos resultados obtidos pelos GE e GC, nas provas *Leitura de Palavras* e *Leitura de Pseudo-Palavras*, foi possível chegar à conclusão que o GE revela diferenças estatisticamente significativas em relação ao GC. Ou seja, não rejeitamos a hipótese de acordo com a qual os resultados obtidos nas provas de leitura, no final do ano lectivo, serão significativamente superiores no GE, quando comparados com os do GC. Em resumo, reportando-nos à hipótese formulada para o nosso estudo e apoiando-nos nos resultados apresentados, podemos referir que o GE revela diferenças estatisticamente significativas quando o comparamos com o GC.

Deste modo, parecem pôr-se em evidência os efeitos positivos das tarefas globais do PREP sobre a aprendizagem da leitura. Estes efeitos permitem chegar a uma importante conclusão, talvez a mais relevante no contexto de uma abordagem cognitiva da leitura, ou seja, põem em evidência a flexibilidade e a possibilidade de transferência de estratégias, inerente aos programas de reeducação cognitiva em geral, e ao PREP em particular, nomeadamente às suas tarefas globais. De facto, apesar de não ter sido submetido a nenhuma estimulação directa de aprendizagem da leitura, e tendo apenas realizado as tarefas globais do PREP, o GE revelou ganhos evidentes e estatisticamente significativos no domínio da leitura elementar ou de descodificação.

Estes resultados na leitura parecem confirmar os referidos por Das, Nagliery & Kirby (1994), Boden & Kirby (1995), Das, Mishra & Pool (1995), Garrido & Molina (1996), Carlson & Das (1997), Das & Kendrick (1997), Parrila *et al.* (1999), Das, Parrila & Papadoupoulos (2000) e Papadoupoulos (2002), pois estes autores também encontraram ganhos significativos após a intervenção com o PREP, sugerindo assim que este programa actua positivamente sobre uma aquisição escolar tão complexa como é a leitura.

Fazendo uma breve referência aos motivos pelos quais se manifestam os implementos na leitura, torna-se necessário recordar que, quer seja de um modo directo ou de um modo indirecto, o PREP tem efeitos positivos no processamento fonológico, indicado por muitos autores (e.g., Lyon, 1999, National Reading Panel, 2000, Shaywitz, 2003) como fundamental para o domínio do processo de leitura.

O PREP estimula directamente o processamento fonológico e a articulação (Das, Naglieri & Kirby, 1994, Boden & Kirby, 1995, Das, Mishra & Pool, 1995, Das, Kar & Parrila, 1996, Carlson & Das, 1997), mas também melhora os processos cognitivos nos quais o processamento fonológico se apoia, nomeadamente o processamento sucessivo para a descodificação das letras e palavras, e o processamento simultâneo para a compreensão da leitura (Das, Naglieri & Kirby, 1994, Das, 2000, Das *et al.*, 2001, Das, Parrila & Papadoupoulos, 2000).

Em resumo, as alterações na leitura produzidas pelo PREP podem ser interpretadas como consequência de um aperfeiçoamento nos processos fonológicos, ou como resultado das melhorias que ocorreram nos processos cognitivos subjacentes ao processamento fonológico, ou, o que é mais provável, devido à combinação das melhorias no processamento fonológico com a promoção dos processos cognitivos, originadas pelo programa.

Estes resultados parecem assim suportar e reforçar as conclusões já apontadas por autores como Das, Naglieri & Kirby (1994), Boden & Kirby (1995), Das, Mishra & Pool (1995), Carlson & Das (1997), Parrila (1999), Das (2000) e Das, Parrila & Papadoupoulos (2000), nomeadamente a ideia de que o treino com o PREP permite às crianças desenvolverem as suas próprias estratégias de processamento cognitivo, pois sem ensinar directamente habilidades fonológicas, ele melhora o processamento fonológico e o nível de leitura. Ou seja, o PREP incorpora tanto os processos distais de ordem superior, que estão na base de todas as aprendizagens complexas, de que é exemplo a leitura, como o seu efeito nos processos fonológicos proximais (Das, Naglieri & Kirby, 1994, Boden & Kirby, 1995, Das, 2000, Das, Parrila & Papadoupoulos, 2000).

Assim, por um lado, este estudo põe em relevo a importância da participação dos processos cognitivos superiores fundamentais para a aquisição da leitura, aspecto de relevo no contexto de uma abordagem cognitiva da leitura. Por outro lado, também se põem em evidência a flexibilidade e a possibilidade de transferência de estratégias, inerente aos programas de reeducação cognitiva em geral, e ao PREP em particular, nomeadamente as suas tarefas globais. Ou seja, este estudo põe em destaque o efeito de transferência do programa PREP, nomeadamente na sua acção ao nível dos processos fonológicos proximais e subsequente transferência para a leitura.

Uma outra conclusão e implicação pedagógica, talvez a mais importante do estudo, tem a ver com a identificação precoce de crianças em risco e com os efeitos positivos do PREP em crianças no início da sua escolaridade, ou seja, o presente estudo parece mostrar que através da utilização de uma avaliação e de uma intervenção com suporte teórico, é possível identificar e prevenir as dificuldades na leitura em crianças com 6 ou 7 anos de idade.

O presente estudo vem assim reforçar o que autores como Foorman *et al.* (1997), National Research Council (1998), Lyon (1999), Shaywitz (2003), Lyon & Chhabra (2004) já tinham sugerido, pois, de acordo com os nossos resultados, a identificação precoce associada a uma intervenção adequada e suportada teoricamente surge como a chave para a redução do número de crianças que não aprende a ler.

Deste modo, não temos de “esperar para ver”, isto é, não é preciso esperar que a criança falhe na aprendizagem da leitura para intervir, pois podemos antecipar eventuais dificuldades e intervir de modo ajustado para evitar dificuldades na leitura mais severas e difíceis de ultrapassar.

De um modo muito sintético, podemos dizer que para assegurar o sucesso na leitura “mais vale prevenir que remediar” e “devemos apoiar-nos em evidências, não em opiniões”. Isto é, a identificação precoce e a prevenção são supremamente mais efectivas e eficientes do que uma intervenção tardia e reeducativa, e os modelos de identificação precoce e os programas de prevenção e/ou de intervenção, devem apoiar-se em evidências científicas fiáveis.

## 5. Referências Bibliográficas

- BISHOP, A. G. (2003). Prediction of First-Grade Reading Achievement: A Comparison of Fall and Winter Kindergarten Screenings. *Learning Disability Quarterly*, 26 (Summer), 189-214.
- BODEN, C. & KIRBY, J. R. (1995). Successive Processing, Phonological Coding, and the Remediation of Reading. *Journal of Cognitive Education*, 4 (2/3), 19-32.
- CARLSON, J. S. & DAS, J. P. (1997). A process approach to remediating word-decoding deficiencies in chapter 1 children. *Learning Disability Quarterly*, 20, 93-102.
- CORREIA, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- CRUZ, V. (2005). *Uma Abordagem Cognitiva às Dificuldades na Leitura: Avaliação e Intervenção*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, da Universidade Técnica de Lisboa, Dissertação de Doutoramento não publicada.
- CRUZ, V. & FONSECA, V. (2002). *Educação Cognitiva e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- DAS, J. P. (2000). PREP: A Cognitive Remediation Program in Theory and Practice. *Developmental Disabilities Bulletin*, 28 (2), 83-95.
- DAS, J. P., GARRIDO, M. A., GONZÁLEZ, M., TIMONEDA, C. & PÉREZ-ÁLVAREZ, F. (2001). *Dislexia y Dificultades de Lectura: Una Guía para Maestros*. Barcelona: Paidós.
- DAS, J. P., KAR, B. C. & PARRILA, R. K. (1996). *Cognitive Planning – The Psychological Basis of Intelligent Behavior*. New Delhi: Sage Publications.
- DAS, J. P. & KENDRICK, M. (1997). PASS reading enhancement program: A short manual for teachers. *Journal of Cognitive Education*, 5 (3), 193-208.
- DAS, J. P., MISHRA, R. M. & POOL, J. E. (1995). An experiment on cognitive remediation of word-reading difficulty. *Journal of Learning Disabilities*, 28 (2), 66-79.
- DAS, J. P., NAGLIERI, J. A. & KIRBY, J. R. (1994). *Assessment of Cognitive Processes: the P.A.S.S. theory of intelligence*. Toronto: Allyn and Bacon.

- DAS, J. P., PARRILA, R. K & PAPADOPOULOS, T. C. (2000). Cognitive Education and Reading Disability. In A. Kozulin & B. Y. Rand (Eds.), *Experience of Mediated Learning: An Impact of Feuerstein's Theory in Education and Psychology* (pp. 274-291). Oxford: Pergamon Press.
- FONSECA, V. (1978). *D.I.L.E. – Diagnóstico Informal da Linguagem Escrita*. Lisboa: Centro de Documentação e Informação - Instituto António Aurélio da Costa Ferreira.
- FOORMAN, B. R., FRANCIS, D. J., SHAYWITZ, S. E., SHAYWITZ, B. A. & FLETCHER, J. M. (1997). The Case for Early Reading Intervention. In B. Blachman (Ed.), *Foundations of Reading Acquisition and Dyslexia: Implications for Early Intervention* (pp. 243--264). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- GARRIDO, N. A. & MOLINA, S. (1996). Tratamiento de las Dificultades de Aprendizaje a Través de un Programa de Estimulación Cognitiva (PREP). In S. M. García & M. F. Igado (Eds.), *Educación Cognitiva II* (pp. 177-190). Zaragoza: Mira Editores.
- LYON, G. R. (1999). Hearing on Title I (Education of the Disadvantaged) of the Elementary and Secondary Education Act. *Statement of the Chief of the Child Development and Behavior Branch of the National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health, to the Committee on Education and the Workforce to the United States House of Representatives*. Washington, DC: U. S. Department of Health and Human Services.
- LYON, G. R. & CHHABRA, V. (2004). The Science of Reading Research. *Educational Leadership*, 61 (6), 12-17.
- MOLINA, S. (2000). Perspectiva Neuropsicológica de las Dificultades en el Aprendizaje de la Lectura. In *Actas Primer Congreso Internacional de Necesidades Educativas Especiales* (pp. 131-146). Granada: Ediciones Adhara.
- NAGLIERI, J. A. & DAS, J. P. (1997). *Cognitive Assessment System: Interpretive Handbook*. Itasca, Illinois: Riverside Publishing.
- NATIONAL READING PANEL (2000). *Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction*. National Institute for Literacy.
- NATIONAL RESEARCH COUNCIL (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington: National Academy Press.
- PAPADOPOULOS, T. C. (2002). Predictors of Reading Development in At-Risk Kindergarten Children. *Developmental Disabilities Bulletin*, 30 (2).
- PARRILA, R. K., Das, J. P., KENDRICK, M. E., PAPADOPOULOS, T. C. & KIRBY, J. R. (1999). Efficacy of a Cognitive Remediation Program for At-Risk Children in Grade 1. *Developmental Disabilities Bulletin*, 27 (2), 1-31.
- PINTO, A. C. (1990). *Metodologia da Investigação Psicológica*. Porto: Edições Jornal de Psicologia.
- REBELO, J. A. S. (1993). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico*. Rio Tinto: Edições ASA.
- SHAYWITZ, S. (2003). *Overcoming Dyslexia: A New and Complete Science-Based Program for Overcoming Reading Problems at Any Level*. New York: A. Knopf.
- WEINSTEIN, L. & SIEVER, D. (2003). *Reading David: A Mother and Son's Journey Through the Labyrinth of Dyslexia*. New York: Perigee.



Actas do 6º Encontro Nacional (4º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração

Braga: Universidade do Minho, Outubro 2006

## **Aprender a ler em português: o tamanho das unidades usadas na descodificação**

**Ana Paula Vale**

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

### **Resumo**

Um dos factores que contribui para caracterizar a ortografia portuguesa como apenas medianamente regular no que se refere à consistência da conversão entre grafemas-fonemas, é a ambiguidade da descodificação das vogais. Esta característica impõe aos aprendizes a necessidade de considerar o contexto ortográfico que envolve a vogal para derivar a pronúncia correcta e exige provavelmente o recurso a estratégias que assentam no uso de padrões ortográficos que não se limitam ao grafema.

Neste estudo foram analisadas as pronúncias das vogais na leitura de pseudo-palavras bissilábicas realizada por 110 leitores de vários níveis de desenvolvimento.

Os resultados indicam que a sensibilidade ao contexto da vogal se evidencia desde o primeiro ano de escolaridade e aumenta com o nível de desenvolvimento. No entanto, os leitores do 1º ano parecem ser pouco consistentes no uso desse conhecimento.

O conjunto dos dados é enquadrado nas teorias do desenvolvimento da leitura.

## 1. Introdução

Muitas das investigações sobre aprendizagem da leitura indicam que as crianças começam a lidar com o alfabeto estabelecendo correspondências entre grafemas e fonemas enquanto unidades individuais e, só mais tarde, pouco a pouco, vão sendo capazes de integrar nos seus mecanismos de decodificação padrões maiores que o grafema. A grande maioria dos exemplos que ilustra este percurso de desenvolvimento vem da língua inglesa (Duncan, Seymour e Hill, 1997; 2000; Ehri, 1992; 2005; Ehri e Robbins, 1992; Frith, 1985; Hulme, Hatcher, Nation, Brown, Adams e Stuart, 2002; Hulme, Muter e Snowling, 1998; Marsh, Friedman, Welch e Desberg, 1981; Muter, Hulme, Snowling e Taylor, 1998; Seymour e Duncan, 1997; Share, 1995; 1999), mas existem dados que mostram que em português pode ocorrer uma trajetória semelhante (Santos, 2005; Vale, 2000). Por exemplo, um dos estudos realizados em língua portuguesa (Vale, 2000) mostrou que as crianças do 1º ano davam mais erros do que as crianças do 2º ano na leitura de palavras como “óleo”, que liam invariavelmente /OIeu/1 e “real” que liam /REal/, utilizando o seu conhecimento inicial da associação entre <e> e /E/.

Mais recentemente (Vale e Bertelli, 2006) foi levada a cabo uma experiência com crianças dos quatro anos do 1º Ciclo e com adultos, cujo objectivo era examinar se, e quando é que, os leitores portugueses utilizavam, em simultâneo, unidades ortográficas de diferentes tamanhos no processo de decodificação de palavras novas. Nesse estudo foi comparada a precisão de decodificação de dois tipos de pseudo-palavras dissilábicas e trissilábicas: umas podiam ser lidas utilizando quer “unidades-pequenas”, quer “unidades-grandes”, como seria o caso de “paxi” e “zinquenta”, já que os seus padrões ortográficos eram iguais aos de palavras conhecidas; outras, só podiam ser lidas utilizando “unidades-pequenas”, como “paksi” e “zimcoemta”, pois os seus padrões ortográficos eram únicos e exigiam a conversão um-a-um. Os resultados mostraram que, no 1º ano, as crianças usavam preferencialmente uma estratégia de conversão grafema-fonema em qualquer dos tipos de pseudo-palavras, mas que as crianças dos 2º, 3º e 4º anos de escolaridade, assim como os adultos, pareciam usar tanto estratégias de conversão ao nível das “unidades-pequenas” como ao nível das “unidades-grandes”, dependendo a mudança de haver ou não vantagem na utilização de “unidades-grandes”. Estes resultados vão na mesma direcção de resultados obtidos por Santos (2005) que mostram que a leitura de palavras com padrões ortográficos que envolvem o conhecimento de regras contextuais aumenta de uma percentagem de 41.3% de respostas correctas no 1º ano para percentagens acima dos 90% a partir do 2º ano.

Assim, o conjunto destes dados aponta para a afirmação de que a utilização de unidades maiores que o grafema na decodificação, é um indicador da progressão na aprendizagem da leitura também em português.

A necessidade de usar unidades de conversão maiores que o grafema deve-se ao facto de que, em muitos dos sistemas alfabéticos, existem ambiguidades na conversão de grafemas isolados que são resolvidas quando esses grafemas são enquadrados em padrões ortográficos mais amplos. A ortografia inglesa é o exemplo mais estudado de um sistema com muitas irregularidades nas correspondências entre grafema-fonema e em que os leitores fazem uso do contexto ortográfico que envolve o grafema para pronunciá-lo (Andrews e Scarrat, 1998, Jared, 2002; Treiman, Kessler e Bick, 2003). Por exemplo, o grafema inglês “ai” no contexto “..air” (“hair”, “fair”, “pair”...) lê-se de maneira diferente de “ai” no contexto “..ail” (“tail”, “pail”, “sail”...). A regularidade da conversão fonológica destes padrões maiores explica-se pela influência que a consoante final da sílaba, a coda, imprime à pronúncia da vogal. De acordo com análises estatísticas realizadas para avaliar a consistência da conversão de grafemas em língua inglesa, a consoante que ocupa a posição de coda (C<sub>2</sub>) em monossílabos CVC, determina qual a pronúncia da vogal em 93% das ocorrências (Kessler e Treiman, 2001).

Segundo Goswami (Goswami, 1986; 1993; 1999; Goswami e Bryant, 1990; 1992; Goswami e East, 2000; Goswami e Mead, 1992), a maioria das vezes que uma palavra CVC é lida, o grafema que representa a vogal não é tratado isoladamente, mas sim como fazendo parte de uma unidade fonológica, a rima (vogal+consoante final da sílaba). Goswami afirma que a rima, por ser uma unidade fonológica relativamente mais fácil de detectar pelas crianças do que os fonemas, é usada desde os primeiros momentos da aprendizagem da leitura como sustentação para criar na memória pronúncias, a partir de padrões ortográficos maiores que o grafema. Esses pares, rima ortográfica-rima fonológica seriam, por sua vez, usados como base para criar analogias que permitem pronunciar, da mesma maneira, palavras novas que tenham a mesma rima ortográfica. Nesta

---

1 Nas transcrições fonémicas apresentadas foi utilizado o sistema Unibet adaptado para o Português Europeu por Castro e Gomes (2001).



perspectiva, e ao contrário das teorias que defendem que o processo de aprendizagem se inicia pelas “unidades pequenas”, o uso de unidades maiores que o grafema na descodificação, especificamente a rima, seria um procedimento característico dos primeiros passos no domínio da leitura e não uma fase mais avançada do desenvolvimento.

As evidências empíricas que sustentam esta posição têm suscitado um intenso debate (Bowey, Vaughan e Hanse, 1998; Roberts e McDougall, 2003; Savage, 1997), que permanece em aberto em torno das “unidades grandes” versus “unidades pequenas”. No entanto, talvez essa não seja a melhor maneira de compreender o modo como as crianças processam as consistências ortográficas do sistema.

Treiman, Kessler, Zevin, Bick e Davis (2006) consideram mais útil colocar a questão em termos do desenvolvimento da capacidade para realizar conversões grafema-fonema que são sensíveis ao contexto consonântico que os envolve. Assim, em vez de interpretar a leitura de uma palavra nova (em inglês: nook) pelo uso de uma analogia com uma palavra conhecida (em inglês: book), através do processamento da rima como um todo (<ook>), é possível interpretar o mesmo resultado considerando a conversão entre grafema-fonema (<oo>), mas usando associações que são sensíveis ao contexto consonântico da vogal (<oo> seguido de <k>). Em estudos recentes, Treiman e os investigadores da sua equipa (Treiman *et al.*, 2006) têm vindo a obter dados que indicam que as crianças de língua inglesa adquirem sensibilidade ao contexto consonântico em que a vogal está inserida a partir do 1º ano de aprendizagem formal, e vão aumentando a eficácia desse conhecimento até ao 5º ano, altura em que o efeito do contexto estabiliza e permanece, curiosamente, abaixo do que se poderia prever a partir da percentagem de consistência teórica encontrada. Isto traduz-se por uma precisão cada vez maior na descodificação das vogais em estruturas CVC que, mesmo nos adultos, atinge apenas um máximo de 70%, o que está longe dos 93% de consistência estatisticamente verificada.

A ortografia portuguesa, que é considerada moderadamente inconsistente (Seymour, 2005; Seymour, Aro e Erskine, 2003), também coloca problemas semelhantes aos aprendizes. Por exemplo, a leitura das vogais é ambígua. Considerem-se os seguintes exemplos: bolas, bolar; comece, comesse, come-se. Como se pode ver, o mesmo grafema tem uma realização fonológica diferente em diferentes contextos ortográficos, mesmo quando o grafema chave pertence à sílaba seguinte.

Apesar dos dados disponíveis sobre a língua portuguesa mostrarem que existe uma predominância massiva do uso da descodificação sequencial um-a-um nos primeiros momentos da aprendizagem da leitura, e de apontarem para o uso de unidades maiores a partir do 2º ano (Santos, 2005; Vale e Bertelli, 2006), esses estudos não foram desenhados para examinar a questão particular da ambiguidade das vogais. Portanto, não sabemos a partir de que momento as crianças usam a informação do contexto consonântico para pronunciar as vogais.

Esta foi a questão examinada no estudo que a seguir se apresenta e no qual foi pedido a crianças dos 1º, 2º, 3º e 4º anos de escolaridade que lessem uma lista de pseudo-palavras de estrutura CVCV, como RANA, em que as vogais eram sempre representadas pelo grafema <a>. A pronúncia alvo era a da V<sub>1</sub> em dois contextos diferentes: num contexto em que C<sub>2</sub> era uma consoante nasal (PAMA); e outro em que C<sub>2</sub> era uma consoante oral (GAPA). Em português existe uma grande consistência na pronúncia da V<sub>1</sub> em dissílabos CVCV, dependendo da consoante que segue a vogal. Quando C<sub>2</sub> é uma consoante oral, a pronúncia realiza-se consistentemente com a conversão mais típica - /a/ - nesta posição da sílaba (bata, lava, cara, vala, ...) excepto nas palavras “para” e “cada”; quando C<sub>2</sub> é uma consoante nasal (cama, cana, banha, gama, dama, fama...), realiza-se como /A/, o que acontece em praticamente todas as ocorrências excepto na palavra “ganha” (que também se pode pronunciar /gaNa/). A pronúncia /A/ da vogal será pois definida, neste estudo, como a pronúncia crítica, por oposição à pronúncia típica /a/, que é conforme à regra da pronúncia de vogais sem diacrítico em sílaba tónica (Gomes, 2001) e aquela que é explicitamente ensinada nas escolas nos primeiros tempos da aprendizagem.

Se as crianças utilizam um mecanismo de descodificação em que os pares grafema-fonema são associados sem ter em conta a dependência entre a vogal e a consoante que a segue, então espera-se que elas produzam a pronúncia típica independentemente do contexto em que a vogal aparece. Ao contrário, se a criança é sensível ao contexto em que a vogal ocorre, então as pronúncias com a produção da vogal crítica serão mais frequentes no contexto em que a consoante que segue a vogal é uma consoante nasal do que no contexto de qualquer outra consoante.

A opção pelo uso de pseudo-palavras neste estudo prende-se com a necessidade de criar a situação ideal para testar os mecanismos utilizados na leitura de palavras novas. Não fazendo parte do léxico, as pseudo-palavras permitem-nos interpretar os resultados por referência à influência da consoante que segue a vogal-alvo, afastando uma outra explicação alternativa que seria a do

conhecimento provável que as crianças teriam das palavras como um todo, caso essas fossem utilizadas.

Foi testado também um grupo de adultos. A motivação para a inclusão deste grupo era a de obter resultados que permitissem estabelecer uma medida comparativa entre valores de conversão de vogais, exibindo, ou não, sensibilidade ao contexto, numa fase de desenvolvimento em que teoricamente se espera que os mecanismos de decodificação estejam completados e valores dessas medidas em momentos diversos do percurso do desenvolvimento.

## 2. Método

### Participantes

Nesta experiência participaram 110 leitores com diferentes níveis de desempenho em leitura de palavras. Desse total 96, eram crianças (24 por cada ano de escolaridade do 1º ao 4º ano) e 24 eram adultos. As médias de idades estão apresentadas no Quadro 1.

As crianças frequentavam uma escola privada onde o ensino da leitura era realizado através de um método fônico que enfatizava desde o início as conversões grafema-fonema. Os adultos eram estudantes universitários de diferentes anos de um curso de Professores do Ensino Básico.

### Instrumentos

No sentido de determinar o nível de leitura de cada grupo, todos os participantes leram uma lista de **96 palavras** manipuladas por frequência, regularidade e comprimento já usada em outros estudos (Vale, 2000; Vale e Bertelli, 2006) e que mostrou poder diferenciar o desempenho em leitura em função dos anos de escolaridade.

Foi criada também uma lista de **18 pseudo-palavras** dissilábicas com uma estrutura CVCV, das quais 9 eram estímulos experimentais e 9 eram estímulos controlo. Nos estímulos experimentais a C<sub>2</sub> era sempre uma consoante nasal (<m>, <n>, <nh>) e nos de controlo era uma consoante oral. Quer nos estímulos experimentais, quer nos controlo, as vogais eram sempre representadas pelo grafema <a> nas duas posições (por exemplo, respectivamente PAMA e PASA), e a pronúncia alvo era a de V<sub>1</sub>.

Para além das pseudo-palavras experimentais e controlo, havia 18 pseudo-palavras com a mesma estrutura CVCV em que V<sub>1</sub> não era nunca representada pelo grafema <a> (por exemplo, DEFU, LOLI) e cuja função era a de diminuir a repetitividade da lista. Os três tipos de pseudo-palavras apareciam na lista numa ordem ao acaso. A lista de palavras é apresentada em Anexo 1.

### Procedimentos

As crianças foram testadas numa sala da sua escola entre Maio e Julho, começando-se pelo 4º ano e terminando no 1º ano. Os estudantes universitários, que participaram voluntariamente, foram testados em Julho. Na 1ª sessão foi lida a Lista de Palavras. Na 2ª sessão foi lida a lista de pseudo-palavras.

No início de cada sessão eram apresentadas num computador uma palavra (ou uma pseudo-palavra) em letra minúscula para que os participantes pudessem praticar a leitura nesse dispositivo. De seguida pedia-se-lhes que lessem cada item o melhor e o mais rápido que pudessem. No caso das pseudo-palavras era-lhes dito que se tratava de palavras inventadas, que não tinham significado. Imediatamente no fim da leitura de cada item, a experimentadora carregava numa tecla do computador e três milissegundos depois aparecia no écran um novo estímulo. As respostas foram registadas em gravador áudio para serem posteriormente analisadas.

## 3. Análise dos Resultados

Na leitura da Lista de Palavras foi atribuído um ponto por cada resposta correcta, isto é, a pronúncia correcta da palavra escrita. O desempenho de cada participante foi transformado numa percentagem de respostas correctas, cuja média por nível de leitura está apresentada no Quadro 1.

Ano	Idades	Lista de Palavras
Primeiro	6.07 (0.30)	52.2 (18.9)
Segundo	7.00 (0.31)	80.8 (7.5)
Terceiro	8.03 (0.31)	87.1 (5.2)
Quarto	9.00 (0.30)	90.4 (4.2)
Adultos	21.2 (1.40)	97.6 (2.0)

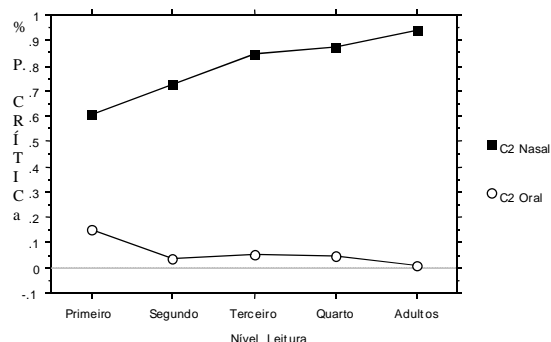
Nota: Desvio Padrão entre parêntesis

**Quadro 1** - Média de Idades e Percentagem média de palavras lidas correctamente na Lista de Palavras em função do ano de escolaridade

Uma análise de variância realizada com os resultados obtidos na leitura da Lista de Palavras indicou um efeito significativo do Ano ( $F(4,115)=80.35$ ,  $p=.0001$ ). As diferenças entre os anos de escolaridade foram examinadas com comparações múltiplas usando testes de Newman-Keuls com níveis de significância de .01. Essas análises mostraram que o aumento de respostas correctas nos sucessivos níveis de escolaridade correspondia a uma diferença significativa de desempenho, excepto na comparação entre o 3º e o 4º ano, que não se distinguiram estatisticamente entre si, quer ao nível de significância de .01, quer ao de .05, embora as crianças do 4º ano respondessem tendencialmente com uma maior percentagem de respostas correctas.

A leitura das pseudo-palavras experimentais e de controlo foi cotada relativamente à pronúncia da vogal alvo. Para cada pseudo-palavra considerou-se a produção de: pronúncia crítica, pronúncia típica ou outras. As respostas na categoria outras foram negligenciadas nas análises estatísticas, uma vez que apenas ocorreram no 1º ano e, mesmo nesse caso, com uma média de 0.014. Para cada sujeito foram calculadas as percentagens de pronúncias críticas relativamente ao número total de pronúncias críticas e ao número total de pronúncias típicas. As percentagens médias obtidas em cada nível de leitura estão apresentadas na Figura 1.

Os dados foram examinados utilizando ANOVAs, em análises por sujeitos ( $F_1$ ) e por itens ( $F_2$ ), em que os factores Ano (1º, 2º, 3º, 4º e Adultos) e Tipo de Pseudo-palavra (experimental versus controlo) entraram como variáveis independentes. Os dois efeitos principais revelaram-se estatisticamente significativos nas duas análises, indicando que a percentagem de pronúncias críticas aumentava com o nível de leitura (Ano:  $F_1(4,228) = 2.94$ ,  $p = .021$ ;  $F_2(4,2150) = 10.07$ ,  $p = .0001$ ) e que era maior no contexto experimental do que no contexto controlo (Tipo de Pseudo-palavra:  $F_1(1,228) = 975.98$ ,  $p = .0001$ ;  $F_2(1,2150) = 2961.62$ ,  $p = .0001$ ). Análises de contraste realizadas para cada ano de escolaridade, comparando a ocorrência da pronúncia crítica nos dois contextos mostraram que, já desde o 1º ano, as crianças pronunciam a vogal de forma diferente conforme a consoante que a segue. A interacção Ano x Tipo de Pseudo-palavras, que é significativa ( $F_1(4,228)=11.77$ ,  $p=.0001$ ;  $F_2(4,2150)=39.04$ ,  $p=.0001$ ), mostra que a pronúncia crítica vai aumentando no contexto de C<sub>2</sub> nasal mas, no contexto de C<sub>2</sub> oral, atinge valores próximos de zero logo no 2º ano e, portanto, não se altera a partir daí. Comparações múltiplas de Newman-Keuls mostraram que a pronúncia crítica no contexto nasal não aumentava significativamente a partir do 3º ano.

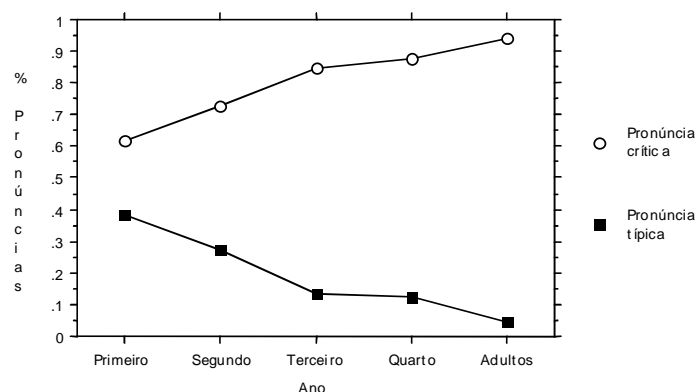


**Figura 1** - Percentagem média de respostas com a pronúncia definida como crítica em função do nível de leitura

Foi ainda realizada uma outra análise de variância tendo em conta apenas as pseudo-palavras experimentais, com o objectivo de verificar a partir de que nível de desenvolvimento da leitura a ocorrência da pronúncia crítica seria significativamente diferente da ocorrência da pronúncia típica. Nesta análise, foram comparadas as percentagens de pronúncias críticas e típicas, em medidas repetidas, tendo como variável independente o ano de escolaridade. Os desempenhos médios estão apresentados na Figura 2 em cada ano de escolaridade.

Os resultados mostraram que, no contexto C2 nasal, a ocorrência da pronúncia crítica era significativamente mais frequente do que a pronúncia típica (Pronúncias:  $F_1(1,114) = 195.03$ ,  $p = .0001$ ). O efeito Ano de escolaridade não se revelou significativo (Ano:  $F_1(4,114) = 1.03$ ,  $p > 3$ ), mas a interacção Ano x Pronúncias ( $F_1(4,114) = 7.36$ ,  $p = .0001$ ) indica que o aumento da pronúncia crítica, e a complementar diminuição da pronúncia típica da vogal, se vão acentuando à medida que o nível de leitura aumenta. Com efeito, análises realizadas para cada ano mostraram que a partir do 2º ano de escolaridade a ocorrência da pronúncia crítica é significativamente superior à ocorrência da pronúncia típica ( $p > .002$ , para todos os anos, excepto o 1º), mas no 1º ano não se verificou uma diferença significativa entre as pronúncias produzidas ( $F_1(1,23) = 2.69$ ,  $p > .1$ ).

Para além das análises de variância foi efectuada uma correlação entre os desempenhos registados na leitura da Lista de Palavras e a percentagem de pronúncias críticas. Os resultados confirmam a existência de uma relação positiva entre o nível de leitura e o uso do contexto para descodificar com a pronúncia crítica a primeira vogal de uma palavra CVCV ( $r = .570$ ,  $p < .0001$ ).



**Figura 2** - Percentagem média de respostas registadas para as Pseudo-palavras experimentais (C2 nasal) em função do nível de leitura

#### 4. Discussão dos Resultados

O objectivo deste estudo era examinar em que momento do percurso de aprendizagem as crianças portuguesas utilizam a informação do contexto consonântico de uma vogal para derivar a sua pronúncia.

Os resultados obtidos permitem afirmar que já desde o 1º ano de escolaridade se manifesta sensibilidade ao contexto ortográfico, pois a produção da vogal com a pronúncia crítica ocorreu em cerca de 60% das produções no contexto da consoante nasal e apenas em 15% do contexto da consoante oral. No entanto, dado que a pronúncia crítica /a/ antes da consoante nasal não foi produzida mais consistentemente do que a pronúncia típica /a/ no mesmo contexto consonântico, é mais cauteloso afirmar que essas crianças tinham uma intuição relativamente forte sobre o uso de uma pronúncia diferente, mas o seu conhecimento não estava ainda seguramente adquirido. A partir do 2º ano, o uso da pronúncia crítica parece estar bem adquirido e, a partir do 3º ano até ao nível adulto não aumenta significativamente.

Estes dados são importantes por várias razões. Em primeiro lugar porque mostram, pela primeira vez para a língua portuguesa, que a consistência entre a consoante e a vogal que a precede se traduz, nos leitores, por uma sensibilidade ao contexto que segue uma vogal. Isto significa que o contexto consonântico em que a vogal ocorre ajuda a decidir sobre a sua pronúncia e que as crianças que aprendem em português têm que lidar com um sistema que lhes coloca a necessidade de informação que vai para além da conversão grafema-fonema.

Em segundo lugar, porque mostra que, apesar do ensino explícito ser mais dirigido para a pronúncia típica, as crianças conseguem extrair regularidades relativamente à conversão fonológica de vogais cuja pronúncia depende da consoante que a segue e, portanto, aprendem a lidar com

padrões ortográficos complexos muito cedo no percurso da aprendizagem. Isto mostra que os processos linguísticos sustentam os seus procedimentos de decodificação.

Em terceiro lugar coloca uma questão psicolinguística, que é o facto de tais dependências contextuais ocorrerem fora da unidade sílaba. É comum ouvir os professores dizerem que é a sílaba que dá a consistência à aprendizagem da pronúncia correcta das palavras. Os resultados agora encontrados levam a afirmar que, pelo menos neste tipo de palavras, a fronteira silábica é ultrapassada e é um padrão ortográfico constituído pela vogal da 1ª sílaba e o segmento seguinte, a consoante da 2ª sílaba ( $V_1C_2$  de  $CVCV$ ) que funciona como factor que gera a consistência da pronúncia e que influencia a precisão da leitura.

O estudo que agora se apresenta mostra um padrão de resultados que é semelhante aos resultados obtidos em língua inglesa na leitura de monossílabos. Treiman *et al.*, (2006) verificaram que a sensibilidade das crianças para beneficiar da informação que o contexto dá para tornar menos ambígua a decodificação da vogal, vai aumentando com o nível de leitura. No entanto, esses resultados foram observados com pseudo-palavras em que a consoante e a vogal eram segmentos que pertenciam à mesma sílaba.

A existência de associações intersilábicas que produzem efeitos equiparáveis aos encontrados em monossílabos, também já foram observadas em inglês na leitura de palavras bissilábicas, mas os leitores eram estudantes universitários (Chateau e Jared, 2003). Nessa investigação, um conjunto de quatro estudos replicou resultados que mostram que a consistência do padrão ortográfico que inclui a rima da 1ª sílaba e a consoante seguinte que já pertence a outra sílaba [em inglês essa estrutura é chamada BOB, Body-of-the BOSS (Basic Orthographic Syllable Structure); por exemplo, <ert> na palavra “vertex” e <oc> na palavra “crocus”] influencia a precisão de leitura de palavras bissilábicas. Quando essa estrutura tem um baixo grau de consistência relativamente à conversão fonológica, as palavras levam mais tempo a ler e produzem mais erros do que quando tem um elevado grau de consistência. Nesses estudos verificou-se também que a leitura das palavras bissilábicas não era feita sílaba a sílaba. Os autores concluíram que, tal como a  $C_2$  dos monossílabos  $CVC$  determina a pronúncia da vogal (Treiman *et al.*, 2003; 2006), também a influência da BOB determina a pronúncia da vogal dos dissílabos.

Poder-se-ia colocar como hipótese que os efeitos do BOB na decodificação de palavras bissilábicas em inglês, seriam uma consequência do facto de haver, nessa língua, um grau elevado de dificuldade em situar as fronteiras silábicas. Por exemplo, parece ser ambíguo se o <m> de “lemon” é o segmento final (coda) da primeira sílaba ou o início (ataque) da segunda sílaba (Kessler e Treiman, 2001). Mas este não é o caso para a língua portuguesa. A estrutura silábica da língua portuguesa é mais simples e aberta do que a da língua inglesa (Seymour, 2005), o que torna a divisão silábica relativamente fácil. Por exemplo, no caso de palavras  $CVCV$  parece não haver dúvidas de que a primeira vogal é a fronteira da primeira sílaba e a segunda consoante é o ataque da segunda sílaba. Apesar desta clareza, a consoante da segunda sílaba e a vogal da primeira, constituem um padrão ortográfico que imprime consistência à conversão fonológica da vogal e influencia a precisão da leitura de palavras  $CVCV$ .

Estes dados colocam dúvidas sobre o papel das sílabas no processamento fonológico que subjaz à leitura e, por isso, levantam a necessidade de realizar estudos que esclareçam esse papel.

## Referências bibliográficas

- ANDREWS, S. & SCARRATT, D. R. (1998). Rule and analogy mechanisms in reading nonwords: Hough dou peapel rede gnew wirds? *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 24, 1052-1086.
- BOWEY, J. VAUGHAN, L. & HANSEN, J. (1998). Beginning readers' use of orthographic analogies in word reading. *Journal of Experimental Child Psychology*, 68, 108-133.
- CHATEAU, D. & JARED, D. (2003). Spelling-sound consistency effects in disyllabic word naming. *Journal of Memory and Language*, 48, 255-280.
- CASTRO, S. L. & GOMES, I. (2001). O sistema Unibet adaptado ao Português Europeu. *Laboratório de Fala*, FPCE-UP.
- DUNCAN, L., SEYMOUR, PH. & HILL, S. (1997). How Important are rhyme and analogy in beginning reading? *Cognition*, 63, 171-208.
- DUNCAN, L., SEYMOUR, PH. & HILL, S. (2000). A small to large unit progression in metaphonological awareness and reading? *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, A53, 1081-1104.
- EHRI, L. (1992). Reconceptualizing the development of sight word reading and its relationship to recoding. In P. Gough, L. Ehri, R. Treiman (Eds), *Reading Acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- EHRI, L. (2005). Development of Sight Word Reading: Phases and Findings. In M. Sowling & Ch. Hulme (Eds), *The Science of Reading – A Handbook* (cap. 8, 135-154). Oxford: Blackwell.

- EHRI, L. & ROBBINS, C. (1992). Beginners need some decoding skill to read words by analogy. *Reading Research Quarterly*, 27, 12-28.
- FRITH, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. E. Patterson, J. C. Marshall, & M. Coltheart (Eds.), *Surface dyslexia: Neuropsychological and cognitive analysis of phonological reading*. London: Laurence Erlbaum.
- GOMES, I. (2001). *Ler e escrever em português europeu*. Tese de doutoramento. Porto: Universidade do Porto.
- GOSWAMI, U. (1986). Children's use of analogy in learning to read: A developmental study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 42, 73 – 86.
- GOSWAMI, U. (1993). Toward an Interactive Analogy Model of Reading Development: Decoding vowel Graphemes in Beginning Reading. *Journal of Experimental Child Psychology*, 56, 443-475.
- GOSWAMI, U. (1999). Orthographic analogies and phonological priming: A comment on Bowey, Vaughan and Hansen (1998). *Journal of Experimental Child Psychology*, 72, 210-219.
- GOSWAMI, U. & BRYANT, P. E. (1990). *Phonological skills and learning to read*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- GOSWAMI, U. & BRYANT, P. (1992). Rhyme, analogy and children's reading. In Philip Gough, Linnea Ehri, Treiman (Eds), *Reading Acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- GOSWAMI, U. & EAST, M. (2000). Rhyme and analogy in beginning reading: Conceptual and methodological issues. *Applied Psycholinguistics*, 21, 63-93.
- GOSWAMI, U. & MEAD, F. (1992). Onset and Rime awareness and analogies in reading. *Reading Research Quarterly*, 27, 2, 153-162.
- HULME, C., HATCHER, P. J., NATION, K., BROWN, A., ADAMS, J. & STUART, G. (2002). Phoneme awareness is a better predictor of early reading skill than onset-rime awareness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 82, 2-28.
- HULME, Ch., MUTER, V. & SNOWLING, M. (1998). Segmentation does predict early progress in learning to read better than rhyme: A reply to Bryant. *Journal of Experimental Child Psychology*, 71, 39 - 44.
- JARED, D. (2002). Spelling-sound consistency and regularity effects in word naming. *Journal of Memory and Language*, 46, 723-750.
- KESSLER, B. & TREIMAN, R. (2001). Relationships between Sounds and Letters in English monosyllables, *Journal of Memory and Language*, 44, 592-617.
- MARSH, G., FRIEDMAN, M., WELCH, V. & DESBERG, P. (1981). A cognitive-developmental theory of reading acquisition. In G. E. MacKinnon e T. G. Waller, (Eds.). *Reading research: Advances in theory and practice* (Vol.3, pp.199-221). New York: Academic Press.
- MUTER, V., HULME, C., SNOWLING, M. & TAYLOR, S. (1998). Segmentation, not rhyming, predicts early progress in learning to read. *Journal of Experimental Child Psychology*, 71, 3-27.
- ROBERTS, I. e MCDUGALL, S. (2003). What do children do in the rime-analogy task? An examination of the skills and strategies used by early readers. *Journal of Experimental Child Psychology*, 84, 310-337.
- SAVAGE, R. S. (1997). Do children need concurrent prompts in order to use lexical analogies in reading? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 235-246.
- SEYMOUR, Ph. (2005). Early Reading development in European Orthographies. In M. Sowling & Ch. Hulme (Eds), *The Science of Reading – A Handbook* (cap. 16, 296-315). Oxford: Blackwell.
- SEYMOUR, Ph. & DUNCAN, L. (1997). Small versus Large Unit Theories of Reading Acquisition. *Dyslexia*, 3, 125-134.
- SEYMOUR, Ph., ARO, M. & ERSKINE, J. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, 143-174.
- SHARE, D. L. (1995). Phonological Recoding and self-teaching: sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55, 151-218.
- SHARE, D. L. (1999). Phonological recoding and orthographic learning: A direct test of the self-teaching hypothesis. *Journal of Experimental Child Psychology*, 72, 95-129.
- TREIMAN, R., Kessler, B. & BICK, S. (2003). Influence of consonantal context on the pronunciation of vowels: A comparison of human readers and computational models. *Cognition*, 88, 49-78.
- TREIMAN, R., KESSLER, B., ZEVIN, J., BICK, S. & DAVIS, M. (2006). Influence of consonantal context on the pronunciation of vowels: Evidence from children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 93, 1-24.
- VALE, P. (2000). *Correlatos metafonológicos e estratégias iniciais de leitura-escrita de palavras no português: uma contribuição experimental*. Vila Real: U.T.A.D., Dissertação de Doutoramento não publicada.
- VALE, P. e BERTELLI, R. (2006, no prelo). A flexibilidade de utilização de diferentes unidades ortográficas na leitura em língua portuguesa. *Psicologia, Educação e Cultura*, Vol. X, nº 2.
- SANTOS, A. S. (2005). *Aprendizagem da leitura e da escrita em Português Europeu numa perspectiva trans-linguística*. Tese de doutoramento não publicada, Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

## ANEXOS

### Anexo 1

Pseudo-palavras Experimentais	Pseudo-palavras Controlo	Pseudo-palavras recheio	
canha	bava	bono	befa
danha	daca	defu	cuve
fanha	fara	fela	doli
jama	gapa	gonu	jeto
pama	jaga	nesa	loli
rana	mafa	redo	miba
sama	nala	tibo	puné
tana	pasa	vola	simi
vana	zalha	zemo	xuca



Actas do 6º Encontro Nacional (4º Internacional) de Investigação em Leitura,  
Literatura Infantil e Ilustração  
Braga: Universidade do Minho, Outubro 2006

## **A produção colectiva de um texto dramático no 1º ciclo**

***Luísa Álvares Pereira & Filomena Rocha***

lpereira@ua.pt

### **Resumo**

Com esta comunicação, pretendemos apresentar um projecto de intervenção sobre o texto dramático, relevando alguns dados que ajudam a compreender o desenvolvimento da produção textual por crianças do 4º ano.

Na realidade, sendo o texto dramático um dos grandes ausentes da sala de aula no 1º ciclo, impõe-se um trabalho com os textos e com o “jogo dramático” associado à aprendizagem da linguagem, já que, nesta faixa etária, julgamos ser fundamental uma experiência e uma vivência plural da língua pelas crianças. Por sua vez, a oportunidade de dramatizar o texto pode servir de motivação suplementar para a leitura e a escrita, implicando um trabalho colaborativo e de interajuda entre os alunos.

Em acréscimo, pensamos que é importante considerar que a produção de um texto dramático deve obedecer a uma planificação e à realização de várias actividades, em várias fases, e através de várias escritas e reescritas.

Estas dimensões fundamentais do ensino da língua no 1º ciclo constituíram os pilares orientadores do projecto de intervenção que apresentamos.



## Introdução

A presente comunicação assenta num estudo elaborado no contexto de uma dissertação de mestrado em *Educação em Línguas no 1º Ciclo*, desenvolvido com o propósito de levar os alunos de uma turma do 4º ano a produzir um texto dramático. Centrar-se-á, fundamentalmente, no trabalho realizado pelos estudantes, assumindo-se, deste modo, que este texto tem um carácter mais “normativo” e de explicitação das acções de professor e de alunos. Isto não significa, no entanto, que não estejam subsumidas nas tarefas propostas aos alunos opções de carácter pedagógico-didáctico. A elas nos referiremos, aliás, em primeiro lugar.

Assim, dividiremos esta nossa intervenção em três partes: na primeira, procuraremos assinalar os fundamentos para o trabalho proposto; na segunda, definiremos as etapas e as tarefas de uma acção didáctica que se quer conducente à elaboração de um texto dramático por alunos de 4º ano e, num terceiro momento, faremos algumas reflexões finais que se nos afiguram importantes para a compreensão de uma didáctica do texto dramático.

### 1. Fundamentação para a acção prática

A justificação para a nossa apresentação da experiência com o texto dramático encontra-se, antes de mais, numa espécie de paradoxo facilmente verificável: grande ausência de actividades para trabalhar com este tipo de texto, quer nos manuais, quer em outros materiais didácticos, e a existência de uma literatura considerável sobre a didáctica do texto de teatro e sobre a relevância de trabalhar estes textos com as crianças.

Os textos dos autores que se debruçam sobre esta problemática têm enfatizado, sobretudo, as dimensões formativas ligadas quer às técnicas dramáticas, quer à leitura das peças teatrais. Aliás, é por esta razão que vários autores acentuam o facto de o contacto dos alunos com estes textos contribuir para o desenvolvimento de competências linguísticas e não linguísticas. A linguagem dramática envolve, com efeito, diferentes linguagens para produzir uma mensagem: a linguagem verbal, as linguagens corporal e gestual, da imagem, musical e sonora. Daí que se possa afirmar, tal como Isabel Tejerina, que a finalidade última do texto dramático é ser interpretado, podendo, evidentemente, ser só lido, o que implica que o leitor faça mentalmente a sua representação (2003: 104).

Nesta medida, as reflexões apresentadas prendem-se, essencialmente, com estas duas dimensões, em que se destaca a formação do sujeito enquanto ser e *ser de linguagem* e se tenta definir alguns pressupostos de ordem didáctica e pedagógica que sbjazem às tarefas propostas aos alunos.

#### 1.1 Algumas dimensões formativas ligadas às técnicas dramáticas

Sem querermos aprofundar, afloremos, apenas, algumas dimensões tratadas por alguns autores que se dedicam ao estudo destas questões, ao revelarem que as técnicas dramáticas – que incluem exercícios de concentração, de mímica, de improvisação, jogos dramáticos, jogos de papéis e encenações - compartilham os mesmos objectivos, nomeadamente: melhorar a interacção entre os alunos relativamente à tomada de decisões em colaboração, à necessidade de negociação e ao respeito pela opinião dos outros; melhorar as habilidades linguísticas, bem como a criatividade e a imaginação (Cantero, 2005: 109).

As técnicas dramáticas, assim entendidas, não têm tanto como objectivo a representação de uma peça de teatro para um público, mas, antes, a preocupação de levar os alunos a fazerem coisas com as palavras, isto é, a trabalhar com a língua. Ou seja, com as técnicas dramáticas abre-se a possibilidade de desenvolver uma razão para comunicar e de trazer a vida quotidiana para o interior da sala de aula. Assim, elas permitem não só desenvolver determinadas habilidades linguísticas, mas, também, elementos não linguísticos que fazem parte de qualquer situação de comunicação. Cantero (2005) sintetiza, assim, as possibilidades deste processo:

- o aluno projecta a sua personalidade (interesses, experiências, ...) ao desempenhar diferentes personagens e papéis;
- contextualiza-se o ensino da língua;
- os alunos exploram e analisam a realidade que os envolve;
- a aula torna-se um espaço onde se reproduzem várias situações de comunicação;
- trabalham-se assuntos de temas transversais.

Se, para a criança, os textos que fazem parte do *corpus* que habitualmente se denomina *literatura para a infância* não são simples palavras escritas, mas sim «*palavras, ideias, sentimentos, experiências que, emergindo da oralidade ou do papel, são elas próprias geradoras de acção, de vida*» (Couto, 2003: 209), então facilmente se compreende que o texto infantil ganhe em ser abordado através do jogo simbólico e dramático – na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico – e da expressão dramática, nos últimos anos do 1º ciclo e nos 2º e 3º ciclos. Na realidade, «o jogo dá visibilidade às experiências, às expectativas, aos anseios, mas também aos medos e angústias da criança, colocando-a em confronto consigo mesma e com o grupo, por um lado, e, por outro, abrindo-a a outros mundos e realidades. É um excelente exercício de descoberta e de socialização» (idem: 209-210).

De facto, desde cedo, a criança convive com a expressão dramática, imitando os adultos, sua primeira fonte de aprendizagem. O jogo é, com efeito, o seu reino e, através dele, desenvolve a criatividade, a imaginação e a fantasia.

Para Vygotsky, citado por Garcia del Toro (2004: 7), «el juego no es un simple recuerdo de impresiones vividas, sino una reelaboración creadora de estas». Assim, na perspectiva deste autor (Garcia del Toro, 2004: 7), a experiência do jogo permite à criança combinar as suas vivências, criando uma nova realidade, que funciona como resposta à sua curiosidade e necessidade de descoberta e de saber. Cabe aos formadores, pais e professores, fornecer à criança oportunidades de jogo de modo a atingir um desenvolvimento pleno das suas capacidades formativas e comunicativas. Parece, pois, ser voz unânime que as dramatizações têm como objectivo principal o desenvolvimento da criatividade dos alunos, solicitando, dessa forma:

- uma maior evolução individual por meio da sua projecção imaginativa;
- a ampliação da sua esfera intelectual;
- uma melhor utilização da linguagem oral e mímica;
- o conhecimento do seu esquema corporal;
- a aceitação dos seus limites e a ampliação destes;
- uma superior valorização e aceitação do trabalho em grupo;
- uma melhor aproximação à sua herança cultural;
- a projecção, no âmbito escolar, de uma expressividade que facilitará a aprendizagem de qualquer matéria;
- o desenvolvimento do espírito crítico e da sua capacidade como espectador (Garcia del Toro, 2004: 10-11).

Como vemos, a ênfase é colocada tanto nos aspectos lúdicos e criativos da actividade dramática – favorecedores de um processo de desinibição –, como no trabalho corporal com os alunos. Em síntese, podemos dizer, com Mojarro e Jurado, que «[e]sta nueva forma de entender el teatro se basa en el *juego dramático* como instrumento para la sensibilización hacia las posibilidades expresivas del cuerpo, la expresión a través de un lenguaje integral y la comunicación de ideas, vivencias, sentimientos... ante los demás.» (Mojarro & Jurado, 1999: 21). Nesta linha, Pereira & Albuquerque (2005: 137) afirmam, também, que «la mise en scène, comme façon de lire le texte à partir d'un autre point de vue, est évoquée et acceptée comme stratégie permettant l'organisation de la personnalité de l'enfant.»

## **1. 2. As práticas com o texto dramático e a exploração da língua**

Na mesma linha de defesa da didactização do texto de teatro, Glória Bastos (1999: 224) considera que as práticas textuais sobre produções dramáticas apresentam vantagens de carácter formativo nos vários domínios – cognitivo, afectivo, motor –, ao desenvolver situações onde o aluno «aprende a trabalhar, a criticar e receber críticas pertinentes, a valorizar e estimular o trabalho alheio, porque, no teatro, o que conta é o conjunto homogéneo, nivelado» (Cunha, citado por Bastos; 1999: 224). Nesta perspectiva, são possibilitadas oportunidades ao aluno de experimentar diversas «operações estruturantes: cognitivas, afectivas e semióticas.» (Bastos, 1999: 224). Um importante trabalho metalinguístico e metacognitivo poderá, então, ser realizado através de exercícios de leitura, compreensão, interpretação, produção escrita, improvisação, simbolização, memorização, repetição.

A prática teatral admite tratamentos muito diversificados na educação, mas, segundo Mojarro & Jurado (1999), são as áreas de educação artística e de língua e literatura, com ênfase no aspecto comunicativo, aquelas que mais podem beneficiar com essa prática. Na opinião daqueles autores, é possível trabalhar todos os blocos de conteúdos da área de língua e literatura sob o ponto de vista da dramatização.

Relativamente à **comunicação oral**, o processo de dramatização pressupõe trabalho de grupo, implicando a necessidade de pôr em comum opiniões, decisões a tomar,... e, por conseguinte, que se

utilizem e pratiquem vários domínios da linguagem oral: a conversação, a exposição e a argumentação. Por outro lado, a interpretação das personagens possibilita o combate a alguma timidez que exista e prejudique a expressão oral, assim como possibilita o treino da pronúncia e entoação, o desenvolvimento da capacidade de reacção e fluidez verbais e a tomada de consciência da necessidade de adequação do texto à situação.

Em relação à **comunicação escrita**, nas actividades de dramatização, estão também envolvidas tarefas de compreensão e expressão escrita. A compreensão escrita é exercitada através da leitura do texto dramático, quer escrito por um autor conceituado, quer escrito pelos próprios alunos. A expressão escrita é desenvolvida através do exercício de escrita de textos dramáticos, tanto na sua fase final como nas fases de preparação. Nestas, por exemplo, é necessário fazer esquemas, resumos para caracterizar personagens, espaços, tempo, conflito, tema. Além da aprendizagem da escrita de texto dramático, podem também desenvolver-se aprendizagens envolvendo a escrita de outros tipos de texto, como o descritivo e o narrativo.

Através da dramatização de situações comunicativas é possível abordar **a língua como objecto de conhecimento**. Com efeito, a dramatização desse tipo de situações é possível abordar certos temas de reflexão sobre o uso da língua. Por exemplo, a linguagem das personagens tem de se adequar a um contexto geográfico, social ou situacional, havendo necessidade de se eleger uma variedade linguística (padrão, dialectal,...) ou um registo familiar, coloquial, de acordo com as características dessas mesmas personagens.

Relativamente à **Literatura**, a prática teatral permite o contacto com o texto dramático como género literário, bem como com outros géneros literários (o narrativo, por exemplo). Este contacto, quer através da leitura de obras de autor, quer através da própria escrita dos alunos, permite a familiarização com as estruturas básicas características deste género.

## 2. Os textos dramáticos e a exploração da literatura

Hoje em dia, o enfoque comunicativo dado à educação linguística e a importância dada ao uso da língua vieram dar um grande realce ao estímulo do prazer pela leitura (principalmente no primeiro ciclo do ensino básico), no que respeita a uma educação literária. Para além da tónica que é colocada no prazer e na aquisição de competências de leitura, entende-se que o ensino da literatura deve, também, estimular os jovens a escrever textos literários, quer pela manipulação de formas linguísticas, quer pela imitação de modelos expressivos (géneros e estilos literários) - «*Los talleres literarios* aparecen entonces como una herramienta didáctica al servicio de la libre expresión de las ideas, de los sentimientos e de las fantasías (...).» (Lomas & Miret, 1999: 8). Pereira & Albuquerque (2005: 134) chamam também a atenção para «la nécessité pour l'enfant de vivre cette "écriture littéraire" pour mieux comprendre les mécanismes de la texture de la littérature.».

Por sua vez, Isabel Tejerina, em relação ao texto literário dramático, considera que «las obras de teatro constituyen un buen medio en la conquista del placer y el hábito de la lectura, así como en todo el proceso de la educación literaria de nuestros niños y jóvenes.» (Tejerina, 2003: 105). E acrescenta: «El goce estético de la lectura viene de la mano de la literatura, cuyo disfrute y apropiación es la base de la construcción de la competencia literaria.» (2003: 106).

Assim, a emoção e o prazer, na leitura, devem andar a par do esforço intelectual de compreensão e interpretação, contribuindo ambos para a educação da sensibilidade. Tejerina defende também que a leitura colectiva daquelas obras em voz alta é uma actividade motivadora, tanto para aqueles que lêem, como para aqueles que escutam, além de possibilitar uma leitura prazenteira e compreensiva. Ora, tal implica que aqueles que lêem tenham de compreender para poderem comunicar bem e com sentido e, portanto, desenvolvam a expressividade oral: dicção, entoação, altura,... e, no geral, que comuniquem mais eficazmente, uma vez que se torna necessário combater medos e inibições. Para Glória Bastos (1999: 224), o trabalho com o texto dramático em sala de aula é «um "palco" privilegiado para a aquisição do gosto e dos hábitos de leitura.» Já Martinez (1992: 33) realça que «*Les pratiques textuelles du théâtre* parce qu'elles agissent, font jouer et jouent le texte permettent aux élèves de le comprendre, de le lire et peut-être même de l'écrire.»

Em síntese, o que procuramos dizer encontra eco na tripla dimensão formativa – no âmbito pedagógico, didáctico e educativo - que Martinez (1992) considera para a prática com o texto dramático, ao referir que as *práticas textuais de teatro* levam os alunos não só a ler ou a escrever texto dramático, mas também a fazerem jogo dramático, a serem críticos relativamente a uma repetição, a produzirem uma peça e a assistirem activamente a uma representação. A mesma autora defende que «(...) les pratiques textuelles théâtrales, parce qu'elles permettent d'aller dans un va-et-

vient productif *du texte écrit au texte joué ou représenté*, sont particulièrement formatives sur les plans pédagogique, didactique et éducatif» (1992: 34).

Ao nível pedagógico, é dada a oportunidade aos alunos de realizarem diversas operações cognitivas, afectivas e semióticas estruturantes:

- «lecture, compréhension, interprétation, traduction, production d'écrit;
- improvisation, symbolisation;
- mémorisation, répétition (important travail métalangagier et metacognitif), représentation»

(Martinez, 1992 : 34).

Ao nível didático, poder-se-ão tratar várias épocas, autores e géneros. Desta forma, teremos oportunidade de abordar as características do texto dramático (presença de diálogos entre as personagens e de didascálias), de realçar o dispositivo enunciativo do teatro onde se cruza um diálogo interno (entre as personagens) e um diálogo externo (colectivo enunciador → autor + encenador + actores, etc. e um enunciatário → o público). A «representação» pode ser vista como texto complexo e pluricódigo onde o sentido é criado através da conjugação de toda a espécie de signos verbais e não verbais.

Ao nível educativo, o aluno poderá explorar a sua personalidade psico-motora, afectiva e social; descobrir-se a Si próprio e ao Outro.

Citando Martinez (1992 : 35): «Les pratiques textuelles théâtrales peuvent faire vivre, aujourd'hui, dans l'école, des aventures excitantes susceptibles de (r)allumer chez les élèves non seulement le goût de la lecture mais de l'écriture, le goût pour une parole vive écrite comme orale et pour une communication interpersonnelle et culturelle vraiment significative.»

### 3. Princípios pedagógicos e didáticos subjacentes ao percurso de trabalho

De entre uma multiplicidade de princípios didáticos susceptíveis de dar corpo e voz à sequência de ensino que apresentamos a seguir, destacaremos dois que se nos afiguram determinantes e coerentes com as justificações e fundamentações apresentadas para um trabalho com o texto dramático no 1º ciclo do Ensino Básico.

#### 3.1. A interação leitura – escrita

Parece-nos indispensável salientar este princípio, por uma série de razões:

- i) porque contempla uma dimensão aparentemente óbvia e, contudo, muitas vezes pervertida na sua conceptualização;
- ii) porque subsume muitos outros pressupostos determinantes na definição de uma didáctica da escrita e da leitura;
- iii) porque anula qualquer pretensão a pensar que uma destas habilidades deve levar a dianteira sobre a outra.

De facto, no contexto escolar do 1º ciclo, nem sempre que se fala da ligação entre a leitura e a escrita se assume o seu sentido mais produtivo e mais interessante. Normalmente, escamoteiam-se dimensões determinantes neste processo de interação e sobram visões redutoras, tais como aquelas em que o aluno escreve na continuação do texto lido, influenciado por ele e/ou à maneira dele, sem se interrogar muito sobre o texto-fonte, sobre as suas próprias condições de produção. Nesta medida e, independentemente da validade pontual destes exercícios de imitação, o que está em causa é, por um lado, a necessidade de se pôr em evidência a organização de determinado texto e, por outro, a importância de trabalhar a partir de um *corpus* alargado de textos (Pereira, 2004).

Se é fundamental interrogar os textos a ler, enquanto estratégia de pensar a sua linguagem e a sua construção, também é importante interrogar os textos a escrever; ambos devem ser pensados antes de ler/escrever – quer para actualizar conhecimentos, quer para activar mundos possíveis, registos discursivos, linhas condutoras e tópicos orientadores do texto –, quer depois de ler/escrever, numa perspectiva de interrogação sobre o sentido dos textos para a finalidade definida e/ou encontrada. Assim, qualquer texto deve ser encarado como instância de produção e ser objecto de manipulação em função do seu registo e das suas possibilidades em determinado contexto. O texto literário, por exemplo, revelar-se-á mais flexível e de construção menos rígida, embora, quase sempre, com uma matriz de definição que é própria do seu género de literatura.

A correlação de forças, na escola, em termos de domínios de ensino – aprendizagem na escola, tem estado desequilibrada e ganha, sem dúvida, a leitura; não sabemos se a **boa leitura**. Aliás, sabe-se que prevalece, muitas vezes, a ideia de que basta ler para saber escrever, como se o **saber escrever** decorresse, tão-só, da leitura.

Ora, se a relação biunívoca é muito mais produtiva em termos de aprendizagem da linguagem escrita, não é porque se trata de uma mera transposição de mecanismos linguísticos e discursivos, mas porque se criam verdadeiras situações mobilizadoras de representações de ensino da leitura e da escrita como práticas sociais e culturais e, portanto, capazes de induzir nos alunos sentidos para um trabalho com a língua, que vai muito para lá da mera execução de uma tarefa solicitada pelo professor. É importante investir em estratégias em que os alunos perspetivem a aprendizagem do ler e do escrever como meio para ampliar os seus conhecimentos, como fonte de prazer, como possibilidade de comunicar.

O vaivém entre uma e outra competência encontra, pois, a sua maior pertinência na possibilidade que é dada ou não ao aluno de pensar a linguagem e de engendrar uma grande clareza cognitiva relativamente aos processos (linguísticos, textuais e discursivos) em causa no texto a ler e/ou escrever. Para tal, o aprendiz necessita de parar em determinados momentos do (seu) texto, interrogar-se sobre o que já (se) disse e o que ainda haverá para dizer. De facto, só aquele que faz uso da sua capacidade leitora, para detectar falhas e incongruências no seu escrito, é capaz de o rever e de o corrigir. Talvez fosse isto que os autores do Programa do 1º ciclo queriam lembrar quando preconizam que se pratique “a escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura.” (Ministério da Educação, 2005: 137).

### **3.2. Escrita como reescrita**

Como se sabe, o trabalho de escrita é encarado por vários autores como um processo que implica várias operações: planificar, escrever e reescrever. Como também várias investigações já ditaram, a revisão é a fase da escrita que mais dá azo a aprender, sobretudo se colocarmos os alunos perante uma acção intencional com determinada função comunicativa. No entanto, pôr os alunos a rever os textos – seus e de outros – não pode significar deixá-los sozinhos perante tarefa tão complexa e, muito menos, exigir-lhes que façam mudanças radicais e a vários níveis. A competência de rever não aparece só porque aos alunos se pede a realização de uma actividade, antes exige um trabalho do professor e a criação de instrumentos de sustentação de todo o processo.

As interacções verbais quer entre alunos, quer entre alunos e professor, acerca da escrita dos seus textos, favorecem a aprendizagem, uma vez que falar, trocar opiniões, ajuda a clarificar ideias, a escrever e a aprender a escrever. De igual modo, também as actividades de auto e heterocorreção dos escritos podem ajudar a aperfeiçoar a competência de escrita pela necessidade de pensar e repensar o sítio das palavras nos textos. Tal como nos diz o programa do 1º ciclo – «Praticar o aperfeiçoamento de textos escritos (em colectivo, em pequeno grupo), questionando o autor, emitindo opiniões e apresentando críticas e sugestões para o melhorar.»; «Participar na reescrita do texto, confrontando hipóteses múltiplas, tendo em conta o seu aperfeiçoamento (organização das ideias, supressão de repetições desnecessárias, adequação do vocabulário, adjectivação, formas básicas da ortografia, da acentuação e do discurso directo).» (Ministério da Educação, 2005: 137).

Assim, o ensino da escrita como reescrita pressupõe dar aos alunos tarefas de produção circunscritas e pô-los a pensar sobre os desajustes de linguagem dos textos. Pressupõe, também, criar espaços de partilha de dúvidas, de escrita em conjunto e de comparação de opções discursivas.

Este princípio didáctico consubstancia-se, então, na ideia de que é necessário intervir no processo de escrita e não só no produto e de que é importante apoiar os alunos na produção de textos completos e complexos.

## **4. A sequência didáctica para a produção de um texto dramático**

**4 a)** O trabalho que ora se apresenta foi realizado, como anteriormente referido, numa turma do 4º ano, constituída por 20 alunos, 12 rapazes e 8 raparigas, com um nível de aproveitamento médio satisfatório, havendo uma criança com necessidades educativas especiais.

Para a realização deste trabalho, a turma foi dividida em cinco grupos de quatro elementos.

Após cada sessão, os alunos escreviam, num caderno criado para o efeito, as suas impressões/reflexões diárias, seguindo algumas sugestões:

- *O que aprendi hoje?*
- *De que é que mais gostei?*
- *De que é que menos gostei?*
- *As minhas maiores dificuldades foram...*

Com esta actividade, pretendia-se possibilitar aos alunos um momento de reflexão sobre a sua própria aprendizagem e a sua relação com o saber.

Inicialmente, houve uma fase de negociação do projecto, precedida e apoiada pelas respostas dos alunos a um questionário com três partes: a primeira, para registo de alguns dados pessoais; a segunda, onde se procurava obter informações sobre as suas representações acerca do texto dramático e as suas expectativas em relação a um possível trabalho com este género textual, na escola; a terceira parte, para reconhecimento de um texto dramático e sua justificação.

Numa primeira fase, apelando às respostas dos questionários, tentou-se uma primeira aproximação ao tema do texto a produzir, ao objectivo da sua escrita e também a uma sensibilização à linguagem escrita deste tipo de textos. Essa aproximação foi feita através de uma discussão em grande grupo – turma –, tendo tido como fio condutor três dimensões a ter em conta para a produção textual:

- a) A dimensão semântica – Sentido – tema: de que podemos/vamos falar?
- b) A dimensão pragmática – Comunicação: quem fala a quem? Porquê? Para quê?
- c) A dimensão sintáctica – Material linguístico: como será dito?

Como se sabe, para a escrita ter sentido para as crianças, esta deve ter uma intenção comunicativa e poder ser divulgada. Tendo este propósito, este projecto tinha como objectivo final a escrita de um texto para os colegas mais novos, ou a partir de um tema já estudado ou escolhendo um bloco temático de uma das áreas disciplinares.

Como esta era uma sessão com características diferentes das outras, foram também escritos, no quadro, os seguintes tópicos, que os alunos podiam seguir ao escreverem as suas impressões/reflexões diárias:

- o que estivemos a fazer;
- o que vamos fazer;
- de que é que gostámos;
- o que esperamos vir a fazer/
- as nossas expectativas.

**4 b)** As duas primeiras sessões foram dedicadas à definição do tema, cujas etapas foram já referidas, e a uma improvisação de acontecimentos da vida quotidiana, partindo de uma situação dada por escrito. Na descrição da situação, foram dadas pistas sobre o lugar onde se desenrolava a acção, o papel das personagens, o ambiente, ...

A improvisação foi combinada em cada grupo que definiu o que ia fazer e quem ia desempenhar o papel das personagens envolvidas na acção. Depois da improvisação para toda a turma, cada grupo passou a sua improvisação para escrito. Logo aqui se pretendia que os alunos fizessem uma primeira reflexão sobre como dizer aos outros aquilo que, para eles, era claro – como, por exemplo, os dados da situação de fala.

**4 c)** Nas sessões seguintes, percorreram-se as seguintes etapas:

**i)** leitura atenta e reflectida do texto dramático *Onde estará o Limão?*, retirado da obra *Teatro do Gato do Chapéu Alto* de Natércia Rocha. A posterior reflexão incidiu sobre algumas características deste género textual, como, por exemplo, os diálogos (“texto dito”) e as didascálias (com o nome das personagens, a indicação do modo como falam, a quem se dirigem,...).

Em cada grupo, aos pares, sublinharam-se, com cores diferentes, os diálogos e as didascálias.

Já em grupos de quatro, registou-se o modo como estão escritos os diálogos e as didascálias (local onde se encontram, tipo de letra utilizada,...).

**ii)** divisão da turma em 3 grupos em que cada um fez uma leitura dialogada e expressiva, preparando a representação de um dos seguintes textos: *Onde estará o Limão?*, *O Dentinho de Ouro* e *Que bela festa!*, pertencentes à obra *Teatro do Gato do Chapéu Alto* de Natércia Rocha.

**iii)** ida ao teatro e preenchimento de uma ficha de registo de observação do espectáculo teatral;

**iv)** leitura expressiva dos textos *Onde estará o Limão?*, *O Dentinho de Ouro* e *Que bela festa!* e dramatização perante a turma.

**v)** registo, numa grelha pensada em conjunto, do que nos indicam algumas didascálias (ou seja, as suas funções, tais como a indicação do nome das personagens, do modo como falam, a quem se dirigem,...) do texto *Onde estará o Limão?* (registre-se que, neste texto, apenas aparecem didascálias de personagem).

Na escolha da obra e dos textos, tivemos em conta alguns critérios, como os a seguir enunciados. O livro *Teatro do Gato do Chapéu Alto* é composto por textos não muito extensos, simples, de fácil compreensão, com humor e utilização de verso rimado. Escolhemos os três referidos, que apreciámos particularmente, e que nos pareciam ser do agrado das crianças. Por outro lado, o número total das personagens dos três textos é coincidente com o número de crianças da turma, o que possibilitou que todos participassem, desempenhando um papel.

Por sua vez, a ida ao teatro permitiu o contacto dos alunos com esta forma de arte, podendo ser um incentivo para a escrita dos seus próprios textos dramáticos. A peça intitulava-se *A Lua é de queijo?*, cujo texto está ligado à ciência - neste caso, à Astronomia, área que, habitualmente, é do interesse e agrado dos alunos.

**4 d)** O tempo seguinte da sequência didáctica foi dedicado à leitura e análise de excertos de outras obras de texto dramático: *Polegarzinho*, de João Paulo Seara Cardoso; *Aventuras de Animais e outros que tais*, de Mendes de Carvalho & Orlando Neves; *A Asa e a Casa*, de Teresa Rita Lopes; *A Adivinha*, de Ilse Losa, *O que é que aconteceu na terra dos Procópios*, de Maria Alberta Meneres; *O Inventão*, de Manuel António Pina; *Os Piratas*, de Manuel António Pina e; *O Saco de Mentiras*, de Vergílio Alberto Vieira, nomeadamente através de:

i) Observação e reflexão sobre:

- os diálogos;
- as didascálias, distinguindo-as, com cores diferentes, dos diálogos e registando, em grelhas elaboradas para o efeito, quer o modo como estes estão escritos, quer as funções de algumas didascálias (havendo já outras – acerca do tempo e do espaço, por exemplo - além das de personagem).

ii) Correção, em grande grupo, do registo das propriedades dos diálogos e das didascálias.

Ao escolher as obras referidas, tivemos a preocupação de escolher textos de vários autores e que representassem modos diferentes de escrita de texto dramático, atendendo sobretudo às modalidades de apresentação formal. Estavam presentes as obras completas, mas estudaram-se apenas excertos do início (*incipit*), onde estão presentes as didascálias iniciais que, normalmente, dão informações de vária ordem: sobre o espaço e o tempo, a posição das personagens, etc.

**4 e)** O trabalho descrito de leitura de textos semelhantes ao texto a produzir foi fundamental para as tarefas que se seguem, nomeadamente a realização de actividades de reescrita do 1º texto escrito a partir da improvisação realizada na 2ª sessão.

Nesta etapa, cada grupo (de quatro elementos) reescreveu/melhorou o texto da improvisação que fez, com a ajuda de instruções (memorando) que foram elaboradas previamente pelos e com os alunos. Inicialmente, cada grupo pensou e escreveu ideias para melhorar o seu texto. Depois, essas ideias foram postas em comum, discutidas, seleccionadas e escritas no quadro. Assim, surgiram as seguintes sugestões/regras, consideradas válidas para todos os textos:

- escrever uma didascália no início do texto para descrever o espaço, as personagens, o tempo, o som, ...;
- escrever o nome das personagens antes da sua fala;
- escrever o que as personagens têm de fazer;
- escrever didascálias de personagem: expressão, relação corporal, movimento, descrição, posição e a quem se dirige;
- escrever didascálias de tempo, espaço e som, ao longo do texto;
- melhorar os diálogos (acrescentando falas, tendo atenção à maneira de falar de cada personagem e à clareza com que fala);
- usar adequadamente os sinais de pontuação;
- fazer uma lista das personagens.

Cada grupo passou o seu “novo” texto para computador e dramatizou-o para toda a turma.

Esta sessão coincidiu com a comemoração do Dia Mundial da Água<sup>2</sup>.

As últimas sessões foram dedicadas à elaboração colectiva de um único texto a partir da fusão/articulação dos cinco textos escritos pelos diferentes grupos. Num primeiro momento, cada grupo fez o seu plano para articular esses textos, com o apoio do memorando de ajuda à reescrita e de orientações escritas no quadro. Num segundo momento, cada grupo pôs em comum o seu plano para toda a turma, e deu-se início à escrita colectiva da versão final do texto. Este trabalho de escrita colectiva implicou uma reflexão/questionamento em conjunto, partindo-se de textos parcelares para a construção de um texto global.

Por fim, o texto colectivo foi dramatizado para os colegas da escola.

---

2 Aproveitámos esse facto para acrescentar aos textos mais informação sobre a água. Um grupo retirou informações do livro *Água passo a passo*. Outro grupo continuou o texto abordando a questão da poupança de água, partindo de pesquisas feitas na Internet.

## 5. Notas finais

Para finalizar, destacamos algumas notas finais sobre a nossa proposta de trabalho de uma produção de texto dramático a alunos de 4º ano:

- i) A adesão inquestionável dos alunos durante o percurso, apesar de ser uma tarefa longa e complexa;
- ii) As actividades diferenciadas, a ajuda dos colegas e do professor, o “dizer alto”, a leitura de textos de autores para se analisar o modo como estes resolviam problemas de produção deste tipo de texto foram recursos determinantes para aquisição da competência de (re)escrita;
- iii) A criação de uma atmosfera de trabalho e de sentido para todas as tarefas a fazer induziu uma relação mais positiva e significativa dos alunos com o *saber escrever*, ao invés de uma actividade mecânica, sentiram que é uma actividade de carácter epistémico e identitário: escrevem, inscrevem-se nos seus escritos e ficam a conhecer e a dominar alguns aspectos deste gesto (como ficou evidente pela análise das reflexões e impressões diárias);
- iv) A produção de um texto com uma finalidade e uma intencionalidade comunicativa permite que os alunos se situem no mundo da escrita em geral e não encarem a escrita apenas como uma actividade escolarizada;
- v) O equilíbrio entre tarefas mais concretas e tarefas mais livres foi propício a uma reflexão sobre a escrita, nomeadamente deste género textual.

## Referências bibliográficas

- BASTOS, G. (1999). *Literatura infantil e juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CANTERO, J. L. (2005). Una propuesta para desarrollar las habilidades comunicativas com técnicas dramáticas. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 39, 108-120.
- CARDOSO, J. P. S. (2002). *Polegarzinho*. Porto: Campo das Letras.
- CARVALHO, M. & NEVES, O. (1982). *Aventuras de Animais e outros que tais*. Lisboa: Plátano.
- COUTO, J. M. A. (2003). Potencialidades Pedagógicas e Dramáticas da Literatura Infantil e Tradicional Oral. In F. F. de Azevedo et al (coord.), *Actas do I Encontro Internacional A Criança, a Língua e o Texto Literário: da Investigação às Práticas* (pp.209-223). Braga: Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança.
- LOMAS, C. & MIRET, I. (1999). La educación poética. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 21, 5-16.
- LOPES, T.R. (2004). *A Asa e a Casa*. Porto: Campo das Letras.
- LOSA, I. (1994). *A Adivinha*. Porto: Afrontamento.
- MARTINEZ, M. L. (1992). Les pratiques textuelles théâtrales et l'enseignement du français. *Pratiques*, 74, 33-58.
- MENÉRES, M. A. (2002). *O que é que aconteceu na terra dos Procópios*. Porto:Asa.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2005). *Organização curricular e programas: 1º Ciclo do Ensino Básico* (4ª edição). Lisboa: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- MOJARRO, F. J. V. & JURADO, J. A. C. (1999). Evolución del teatro en el ámbito escolar (Una visión desde Andalucía). *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 19, 20-32.
- PEREIRA, L. A. & ALBUQUERQUE, F. (2005). Le texte littéraire à l'école primaire au Portugal: programmes, projets, théories e pratiques. *Repères – recherches en didactique du français langue maternelle*, 32, 123-158.
- PEREIRA, L.A. (2004). A língua escrita no(s) 1º(s) ciclo(s) do ensino básico – para uma definição de esquemas didácticos em ensino da produção de escritos e leitura. *Intercompreensão - Revista de Didáctica das Línguas*, 11, 49-59.
- PINA, M.A. (1997). *Os Piratas*. Porto: Afrontamento.
- PINA, M.A. (2004). *O Inventão* (2ª edição). Porto: Asa.
- ROCHA, N. (2003). *Teatro do Gato do Chapéu Alto*. Lisboa: Caminho.
- TEJERINA, I. (2003). Educación literária y lectura de textos teatrales. Una propuesta para la educación primaria y la educación secundaria obligatória. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 33, 104-117.
- GARCIA DEL TORO, A. (2004). *Comunicación y expresión oral y escrita: la dramatización como recurso* (2ª edição). Barcelona: Editorial Graó.
- VIEIRA, V.A. (2001). *O Saco de Mentiras* (2ª edição). Lisboa: Caminho.





Actas do 6º Encontro Nacional (4º Internacional) de Investigação em Leitura,  
Literatura Infantil e Ilustração  
Braga: Universidade do Minho, Outubro 2006

## As estruturas linguísticas e a compreensão em leitura

**Maria da Graça Sardinha**  
Universidade da Beira Interior

### Resumo

A Compreensão de um texto escrito pressupõe a interacção entre o texto, o leitor e o contexto (Giasson, 2000). Porém, como refere Irwin (1986), nesta interacção leitor / texto o papel do leitor assume uma importância fundamental quer ao nível dos processos psicológicos (microprocessos, processos de elaboração, processos de integração, processos metacognitivos e macroprocessos), quer ao nível das estruturas linguísticas, cognitivas, culturais e afectivas.

Esta comunicação apresenta um estudo (levado a cabo no Concelho da Covilhã, com alunos do 9º ano de escolaridade) que estabelece a relação entre as estruturas linguísticas dos sujeitos e a compreensão do texto escrito.

Para a compreensão do texto escrito procurou-se que os alunos ordenassem um texto; quanto às estruturas linguísticas procedeu-se à aplicação de texto lacunado, cujo preenchimento requeria expressões gramaticais.

Tentámos, deste modo, provar que as destrezas de abordagem ao texto e os conhecimentos acerca da língua são fundamentais no processo de construção de significado / construção de significados / compreensão do texto escrito.

## 1. Introdução

A sociedade em que vivemos exige leitores autónomos e reflexivos capazes de recorrerem a estratégias de leitura que Goodman (1990) define como esquemas devidamente organizados que permitem obter, avaliar e usar a informação.

Autores como Smith (1987), Palincsar e Brown (1984) distinguem os leitores hábeis (reflexivos e autónomos) dos leitores menos hábeis através da forma como controlam as referidas estratégias. Os bons leitores utilizam estratégias adequadas, deliberadas e automáticas. Pelo contrário, os considerados maus leitores não conseguem utilizar estas estratégias, o que torna o processo de leitura lento, moroso e sem qualquer tipo de automatismo.

Neste processo interactivo que é a leitura existe, actualmente, algum consenso quanto às componentes que constituem o modelo de compreensão na leitura (Giasson, 2000). No presente trabalho destacaremos a importância das estruturas do sujeito que lê e os processos aos quais recorre durante a leitura do texto escrito visando a compreensão deste.

## 2. Processo de Leitura

O processo de abordagem ao texto escrito exige do leitor estruturas linguísticas, cognitivas, afectivas e culturais, sendo estas compostas pelos conhecimentos sobre a língua e pelos conhecimentos sobre o mundo (Giasson, 2000). Porém ao abordar o texto o leitor depara-se com processos orientados para a compreensão textual que Irwin (1986), Giasson (2000) e Solé (2001), entre outros, referem como um conjunto de processos simultâneos, em interacção permanente com habilidades metacognitivas. Da observação do acto de ler / compreender o texto escrito, o sujeito leitor parte de processos orientados para a compreensão dos elementos da frase; para a procura de coerência entre as mesmas; para a construção de modelos mentais - visões de conjunto – capazes de lhe permitirem, em interacção permanente com os conhecimentos de base, captar os elementos essenciais, à medida que, levantando hipóteses, vai tentando integrar o texto nos seus conhecimentos anteriores. Ao mesmo tempo, os processos metacognitivos vão gerindo todo o processo de compreensão. Nesta perspectiva, apoiamo-nos em Irwin (1986) que distinguiu cinco categorias de processos divididas em componentes:

- Os microprocessos através dos quais o leitor compreende a informação contida na frase;
- Os processos de integração que permitem ligar as proposições ou as frases;
- Os macroprocessos que enquadram a compreensão global do texto;
- Os processos de elaboração que permitem elaborar inferências para além do texto;
- Os processos metacognitivos que gerem a compreensão e são responsáveis pela adaptação ao texto e à situação.

Neste estudo pretendemos analisar a relação existente entre as estruturas linguísticas e a compreensão leitora, o que pressupõe, obviamente, um compromisso com as restantes estruturas dos sujeitos.

Esta investigação poderá ser caracterizada como tipo experimental ou quasi – experimental, de carácter descritivo. Segundo Schumacher et Macmillan (1993) este tipo de investigação tem por objectivo a caracterização de indivíduos em grupos, sem que estes sofram qualquer tipo de manipulação:

*“Research using a descriptive design simply describes an existing phenomenon by using numbers to characterize individuals or a group. The purpose of most descriptive research is limited to characterizing something as it is though some descriptive research suggests tentative relationships. There is no manipulation of treatment or subjects; the researcher measures things as they are.”* (Schumacher et Macmillan, 1997, p.35).

As tarefas adoptadas permitem testar e relacionar os conhecimentos linguísticos dos sujeitos e os aspectos relativos à compreensão do texto escrito ao nível dos microprocessos, processos de integração, macroprocessos, processos de elaboração e metacognitivos.

### 3. Método

#### 3.1 População e amostra

A população a investigar é constituída pelos alunos do 9º ano de escolaridade do Ensino Básico das escolas do concelho da Covilhã, constituindo-se uma amostra com sujeitos frequentando quatro escolas deste concelho. Com o objectivo de pretendemos uma amostra o mais representativa possível, adoptámos a tabela de Robert V. Krejcie e Daryle W. Margan (1970), cujo quadro nos fornece os dados necessários à constituição da amostra. Sendo o número de alunos do 9º ano, de todo o concelho, de 456, a amostra correcta será de 250. Porém devido à organização das turmas constituímos uma amostra composta por 252 alunos.

#### 3.2 Descrição e justificação dos instrumentos utilizados

**Teste 1** – O texto correspondente ao teste 1 (anexo 1) compõe-se de quatro parágrafos que se encontram desordenados. Após a leitura do texto, o aluno deverá saber ordená-los de forma lógica e coerente. Para tal deverá estar atento ao conteúdo semântico, que remete para os macroprocessos, ou seja para a identificação das ideias principais. Porém, para que as relações possam estabelecer-se são necessárias repetições, pronomes, conectores (elos fundamentais de ligação entre as frases) porque estas ligações são, pelo menos em parte, responsáveis pela coesão do texto. Todavia, para além destas marcas de coesão caberá ainda ao aluno inferir relações implícitas (macroprocessos). Neste caso, o aluno/leitor terá que assegurar a coesão local, ou seja, estabelecer relações que, por sua vez, irão garantir a coesão global do conjunto do texto. No texto apresentado o referente “antes – depois” assinalado pela expressão o “dia de ontem”, marca o início do texto; outros referentes – nomes – são substituídos por sinónimos – almoço / refeição.

Quanto às relações implícitas, estas são estabelecidas pela omissão do referente “refeição” relacionado com a palavra “confeção” que Baumen (1987) classifica de *subentendido*.

Para conseguir encontrar o desenvolvimento lógico do texto, o aluno sentirá necessidade de “antecipar” ou seja interrogar-se:

- O que precede esta frase?
- E este parágrafo?
- Onde começa o texto?
- Onde acaba?
- O texto apresenta uma ordem lógica?

Ora, antecipar é compreender, como refere Goodman (1994) e estas previsões são, na perspectiva de Giasson (2000), conhecimentos relacionados com a estrutura do texto. Para atribuir ao texto uma ordem lógica, o aluno deverá possuir conhecimentos sobre as regras fundamentais a ter em conta e também saber utilizar conectores, repetições, pronomes, etc. Como já referimos o bom leitor / leitor competente é aquele que revela capacidade de compreensão do texto. Ao fazer antecipação, consegue, de imediato, uma leitura global e económica graças aos seus conhecimentos de base e à sua capacidade metacognitiva. O leitor competente não se detém em cada frase. Pelo contrário, consegue conquistar o sentido global do texto.

**Teste 2** – Este é constituído pelo texto intitulado “Era uma vez um jardim” (anexo 2).

O texto pressupõe a capacidade de inferir relações entre as proposições de maneira a construir não só proposições correctas, mas também um texto correcto. Para tal, o aluno deverá possuir conhecimentos de gramática quer ao nível do léxico, quer ao nível da sintaxe, a fim de produzir um texto com estrutura interna coesa. Os conhecimentos prévios que o leitor possui acerca do conteúdo do texto permitirão, ainda, atribuir a este um significado global. Assim sendo, é pedido ao aluno que preencha os espaços em branco utilizando as palavras e expressões que lhe são apresentadas.

#### 3.3 Níveis de classificação dos testes

No tipo de procedimentos relativo ao *cloze*, Yañez e Meara (1999) distinguem três níveis de facilidade de leitura: *Independente*, *Instrução* e *Frustrante*, níveis que foram adoptados neste estudo, distinguindo, de um modo significativo, a forma como os alunos resolvem os testes apresentados. Assim sendo, consideramos que os alunos que se encontram num nível *Independente* são aqueles que conseguem um número de respostas certas acima dos 80%, revelando assim um maior domínio sobre os textos apresentados. No nível *Instrução* englobam-se os alunos que revelam um domínio

leitor médio, entre os 50% e os 80%. No nível *Frustrante* colocam-se os alunos que não conseguem um domínio sobre os textos e, como tal, ficam situados abaixo dos 50%.

### 3.4 Actividades no âmbito da compreensão leitora

Com base nos critérios adoptados sobre a componente da compreensão leitora, procedeu-se à respectiva correcção do teste cujos valores apresentamos no quadro I.

Níveis de classificação	Nº alunos	% alunos
Nível Frustrante (< 4)	210	83,3
Nível Instrução (4 – 6)	1	0,4
Nível Independente (= 8)	41	16,3
Total (N)	252	100

Quadro 1

A correcção deste teste foi feita de acordo com a colocação dos parágrafos no texto original. Por exemplo, o parágrafo que aparece em primeiro lugar no texto desordenado “A confecção esteve a cargo...” caberá no terceiro lugar com o texto devidamente ordenado.

Na correcção foi atribuída a pontuação máxima de oito pontos, sendo à colocação de cada parágrafo no sítio correcto atribuídos dois pontos.

Através do quadro observa-se o seguinte:

No nível *Frustrante* situam-se 210 alunos, o que corresponde a 83.3%. No nível *Instrução* situa-se apenas 1 aluno, o que corresponde a 0.4%. No nível *Independente* situam-se 41 alunos o que corresponde a 16.3%.

Na resolução desta tarefa, apenas 41 alunos conseguiram ordenar correctamente o texto situando-se, desta forma, no nível *Independente*. No nível *Frustrante* situou-se a maioria dos alunos. Através do quadro é possível verificar que 210 alunos não conseguiram realizar esta tarefa situando-se, como já constatámos, numa percentagem bastante elevada – 83.3%. Perante os resultados podemos afirmar que este exercício apresentou um grau de dificuldade bastante elevado para uma percentagem também bastante elevada de alunos.

### 3.5 Actividades no âmbito das estruturas linguísticas

Com base nos critérios adoptados sobre a componente das estruturas linguísticas, procedeu-se à respectiva correcção do teste cujos valores são apresentados no quadro II.

Ao avaliarmos a capacidade de inferir relações entre as proposições de modo a construir não só proposições correctas, mas também um texto correcto, foi atribuída a cada expressão colocada correctamente a classificação de um ponto, sendo a pontuação máxima de nove pontos.

Níveis de classificação	Nº alunos	% alunos
Nível Frustrante (< 4)	210	83,3
Nível Instrução (4 – 6)	1	0,4
Nível Independente (= 8)	41	16,3
Total (N)	252	100

Quadro 2

O nível que reuniu maior percentagem de alunos foi o nível *Instrução*. Aqui ficaram situados 149 alunos, o que corresponde a uma percentagem de 59.1%. Quanto ao nível *Frustrante* situaram-se 82 alunos, o que corresponde a 32.5%. No nível *Independente* situou-se a percentagem mais baixa - 8.3% - o que corresponde a 21 alunos.

### 3.6 Relação entre os testes produzidos no âmbito da compreensão leitora e no âmbito das estruturas linguísticas

Através do quadro III, onde se estabeleceu a relação entre o teste de ordenação do texto e o teste de estruturas linguísticas, podemos observar o seguinte:

Dos 210 alunos que obtiveram nível *Frustrante* na ordenação do texto, a maioria, 56.2 % situou-se no nível *Instrução*, no exercício de estruturas linguísticas. Concluímos, através dos valores apresentados, que os alunos revelam mais facilidade em efectuar este tipo de exercícios (colocar na lacuna a estrutura gramatical pedida) do que em ordenar o texto ou seja, o exercício relativo à compreensão apresentou um grau de dificuldade mais elevado.

		Teste 4 – 1ª Parte (Estruturas Linguísticas)						Total	
		Nível <i>Frustrante</i> ( < 3)		Nível <i>Instrução</i> ( 4 – 7)		Nível <i>Independente</i> ( = 8)			
Frequência/Percentagem		F	%	f	%	f	%	N	%
Teste 1 (Ordenação do Texto)	Nível <i>Frustrante</i> ( < 4)	75	35,7	118	56,2	17	8,1	210	100
	Nível <i>Instrução</i> ( 4 – 6)	0	0	1	100	0	0	1	100
	Nível <i>Independente</i> ( = 8)	7	17,1	30	73,2	4	9,8	41	100

Quadro 3

#### 4. Conclusão

No presente trabalho tentámos distinguir o leitor competente do leitor pouco competente. O leitor competente é capaz de utilizar estratégias de compreensão textual. Ao fazer antecipação consegue, de imediato, uma leitura global e económica graças aos seus conhecimentos de base e à sua capacidade metacognitiva. O leitor competente não pára em cada frase. Pelo contrário, consegue de imediato, conquistar o sentido global do texto. Nesta interacção permanente o leitor competente activa os seus conhecimentos de base, utiliza os recursos cognitivos para se poder centrar nas principais ideias de conteúdo e, à medida que vai avaliando o significado construído, extrai e prova inferências, supervisionando, em simultâneo, todo o processo onde se encontra implicado. Efectuar relações entre as proposições utilizando mecanismos de coesão, fazer inferências, construir a imagem mental do texto é o tipo de estratégias onde os alunos revelaram mais dificuldades.

Treinar a compreensão leitora dos alunos, por forma a torná-los leitores autónomos e reflexivos assume, indiscutivelmente, um carácter de urgência.

#### Referências bibliográficas

- BAUMANN, J. (1987). Direct instruction in literacy: what, why, how, where, and how much? Paper presented at the annual meeting of the National Reading Conference, St-Petersburg, Florida.
- GIASSON, J. (2000). *A compreensão na leitura*. (2ª ed). Edições Asa.
- GOODMAN, K. (1994). Reading, writing and written texts: a transactional socio-psycholinguistics view. In H. SINGER & R. RUDELL (Eds), *Theoretical models and process of reading* (4ª ed.), (pp. 1093 – 1130). Newark: International Reading Association,
- IRWIN, J. (1986). *Teaching Reading Comprehension Processes*. Englewood, New Jersey: Prentice-Hall.
- PALINCAR, A. S. & BROWN, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension – fostering and comprehension – monitoring activities. *Cognition and instruction*, 117-175. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- SARDINHA, M. G. (2005). *As estruturas linguísticas, cognitivas e culturais e a compreensão leitora*. Covilhã: Universidade da Beira Interior, Dissertação de Doutoramento não publicada.
- SCHUMACHER, S. & MACMILLAN, H. J. (1997). *Research in education: a conceptual introduction*. New York: Longman.
- SMITH, F., (1987). Une préoccupation constante: le sens. Cahiers pédagogiques nº 254-255. Mai-Juin p. 16 Extrait de *Comment les enfants apprennent à lire*. A. Colin Bourrette, Paris, 1985.
- SOLÉ, I. (2001). *Estratégias de lectura. Materiales para la innovación- educativa*. 12 ed. ICE. Universidad de Barcelona y Editorial Graó.
- YÁÑEZ, A. S. e MEARA, P. (1999). Pruebas de comprensión lectora (procedimiento cloze). *Publicaciones de Psicología Aplicada*, 146, 3-23. Madrid, TEA Ediciones.

## **Manuais Escolares**

AVELAR, D. C. (1997). *Lusofonia. Curso avançado de Português língua estrangeira*. Caderno de exercícios. Lisboa: Lidel - Ed. Técnicas.

AVELAR, DIAS, GROSSO, MEIRA, CASTELEIRO (dir. tec.). (1998). *Lusofonia. Curso básico de língua estrangeira*. Lisboa: Lidel - Ed. Técnicas.

SANTOS, FREIRE & MARÇAL (1985). *Perspectivas*. Língua Portuguesa. 9º ano. Porto Editora.

## ANEXOS

### Teste I

#### Almoço Regional atrai confrarias à Golegã

A confecção esteve a cargo do restaurante “A Távola” de Torres Novas, sob a responsabilidade do mestre Joaquim de Sousa, profissional galardoado na primeira edição desta mostra gastronómica, realizada no ano passado.

O dia de ontem, terceiro e penúltimo da 2ª Mostra de Gastronomia Ribatejana, ficou marcado com um almoço regional que atraiu à Golegã diversas confrarias gastronómicas e báquicas. Estiveram presentes, unidos aos gastronómicos locais e a outros que, individualmente, vieram apreciar a cozinha ribatejana, a Confraria do Velho Graal, de Lisboa, e o Grupo Gastronómico Los Lunes, de Badajoz, de Espanha.

A refeição, que se prolongou até meio da tarde, foi animada com a actuação do rancho “Os Campinos da Azinhaga”, com os seus diversos dançares e cantares tradicionais.

O almoço decorreu, com início pelas 13h 30m, nas casas do picadeiro, constando a emente, rigorosamente regional, de sopa de tomate, a abrir, miga de feijão com bacalhau, como prato forte, e tigeladas como sobremesa. Todo o repasto foi regado com vinhos regionais, brancos e tintos.

(In Correio da Manhã, 99/09/26 - texto com supressões)

### Teste II

#### **ERA UMA VEZ UM JARDIM...**

Preenche os espaços do texto utilizando as seguintes palavras e expressões:

- por fim
- primeiro
- depois
- nessa altura
- a seguir
- antes de
- mais tarde
- durante

Aquele jardim, ..... ser o espaço bonito que é hoje, já conheceu outros tempos mais agitados. ...., por volta do século XVII, foram os ladrões e perseguidos que o descobriram e ali se escondiam da Polícia. ...., durante o Terramoto de 1755, foram os sobreviventes que ali se refugiaram e ..... algum tempo ali permaneceram. Foi também ..... que se começou a construir uma nova basílica que alguns anos ..... ardeu, sendo o fogo de origem criminosa. Ainda ..... algum tempo foi considerado um espaço amaldiçoado, mas ..... começaram a ser plantadas algumas árvores o que fazia já prever que ..... iria surgir um jardim...

(Lusofonia, Curso Avançado de Português Língua Estrangeira – Caderno de Exercícios)



Actas do 6º Encontro Nacional (4º Internacional) de Investigação em Leitura,  
Literatura Infantil e Ilustração  
Braga: Universidade do Minho, Outubro 2006

## **Ambiente de literacia em contextos pré-escolares inclusivos**

**Ana Madalena Gamelas, Fernando Santos,  
Mónica Silva, Nuno Tormenta & Vera Martins**  
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da UP

### **Resumo**

Dada a posição desfavorável de Portugal em alguns estudos de comparação internacional sobre competências de literacia em diferentes graus de ensino, é de todo fundamental verificar no nosso país de que forma os contextos educativos para as primeiras idades possibilitam o desenvolvimento dessas competências.

A *Observação da Linguagem e da Literacia em Contextos Educativos* – ELLCO (Smith, Dickinson, Sangeorge & Anastasopoulos, 2002) proporciona aos investigadores e profissionais um conjunto de instrumentos de observação para descrever em que grau os contextos educativos para crianças dos 3 aos 8 anos de idade salas de actividades apoiam o desenvolvimento da linguagem e da literacia.

Esta comunicação tem por objectivo apresentar este instrumento e os resultados da avaliação efectuada numa amostra de jardins-de-infância inclusivos localizados no Grande Porto, durante o ano lectivo de 2005/06. Esta informação será discutida à luz de outros aspectos avaliados, como a qualidade geral das salas e as ideias das educadoras acerca das práticas de literacia.



## 1. Introdução

Nos últimos anos a investigação tem vindo a produzir inúmeros trabalhos sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, bem como sobre o tipo de práticas educativas e de interações que promovem essa aprendizagem. Contrapondo-se a uma perspectiva de maturidade para a leitura ou de disposição para a leitura, inúmeros trabalhos têm sido unânimes em indicar que antes de entrar na escola (altura formalmente associada à aprendizagem da leitura) as crianças começam por adquirir um conjunto de conhecimentos básicos acerca da literacia e das suas funções. Revendo alguns desses estudos Mason & Sinha (2002) salientam que:

- i) a literacia emerge antes do ensino formal da leitura e da escrita.
- ii) literacia é definida como um acto total de leitura e não apenas como descodificação.
- iii) é dado o devido relevo ao ponto de vista da criança e ao seu envolvimento activo com os constructos da literacia emergente.
- iv) contexto social da aprendizagem da literacia não é ignorado, sendo que a criança aprende a ler e escrever através do envolvimento activo com o seu ambiente.

Também com base na investigação a NAEYC (1998) considera a aprendizagem da leitura e da escrita como um contínuo de desenvolvimento ao invés de um fenómeno de tudo ou nada e Rush (1999) salienta que este desenvolvimento é um processo integrado que ocorre em todos os contextos de vida das crianças. As competências relacionadas com a literacia são parte integrante do processo de desenvolvimento, mas para se efectivarem necessitam de planificação e de instruções adequadas. As crianças necessitam de interações regulares e activas com material impresso pois algumas das competências requeridas pela aprendizagem da leitura e da escrita resultam de experiências imediatas com a linguagem oral e a escrita (Hockenberger, Goldstein & Hass, 1999).

Reflectindo sobre o termo literacia emergente Sulzby e Teale (1996) salientam que o desenvolvimento da leitura, da escrita e da linguagem oral ocorre de forma concorrente e interrelacionada emergindo de contextos mais informais. O foco da investigação passa a deslocar-se para os diferentes contextos de socialização incluindo a própria comunidade. Os autores (*ibid.*) referem também que os conceitos, as atitudes, os comportamentos de literacia das crianças mais novas deixam de ser interpretados apenas como aproximações graduais aos comportamentos que são revelados pelo adulto que lê. Os primeiros conceitos, conceitos e atitudes, acerca da leitura e da escrita, são vistos como uma construção da criança, que tem lugar no contexto de influências do ambiente social em que essa construção emerge, no conjunto de actividades de literacia.

Whitehurst e Lonigan (1998) referem que as características das crianças em idade pré-escolar que estão relacionadas com a futura aprendizagem da leitura e da escrita, só podem ser verdadeiramente compreendidas conhecendo os contextos em que a literacia é vivida. Definem ambiente de literacia emergente como o conjunto de experiências que podem influenciar o desenvolvimento da literacia (e.g. padrões de comunicação da cultura e sociedade; leitura de livros de histórias; discussão de vocabulário; actividades de escrita, exposição de conceitos escritos).

A literatura aponta, ainda, para a existência de uma relação entre dificuldades na aquisição da leitura e um menor desenvolvimento de pré-competências de literacia aquando da entrada na escolaridade básica (Bowey, 1995; Juel, 1988). Alguns aspectos mais directamente relacionados com a aquisição do processo de leitura/escrita, denominados precursores da leitura, podem ser promovidos (Dickinson & Smith, 1994). Por exemplo, a leitura de livros conduz a um maior crescimento de vocabulário e a uma melhor compreensão de histórias, aspectos identificados como indicadores precoces de literacia. O desenvolvimento de competências de literacia aparece associado a um desenvolvimento precoce das mesmas, levando a que o papel dos contextos de socialização seja preponderante nesse processo.

Vários autores salientam o contributo do jardim-de-infância no desenvolvimento de competências de literacia em crianças de idade pré-escolar. Rush (1999) realizou um estudo sobre a relação entre o desenvolvimento dessas competências as interações de educadores com crianças de meios socio-económicos desfavorecidos. Neste estudo, o autor salienta aspectos particulares da interacção que estão associados ao desenvolvimento de competências de literacia, são eles: o grau de estruturação das actividades de jogo e o envolvimento do educador na actividade, a linguagem do educador, a quantidade de momentos de leitura conjunta e as actividades de literacia. Dickinson e Smith (1994), num estudo sobre padrões de interacção das educadoras durante a leitura de livros em salas de educação pré-escolar, concluem que a forma como as educadoras de infância lêem livros com crianças, num contexto de grupo, está fortemente relacionada com o desenvolvimento, a longo prazo, do vocabulário e de competências de compreensão de histórias.

Em resumo, é inquestionável o papel dos contextos de socialização na promoção de competências de literacia em crianças de idade pré-escolar, competências essas cruciais para o

posterior desenvolvimento dos processos de leitura/escrita. Dada a posição desfavorável de Portugal em alguns estudos de comparação internacional sobre competências de literacia em diferentes graus de ensino, é de todo fundamental verificar no nosso país de que forma os contextos educativos para as primeiras idades possibilitam o desenvolvimento dessas competências.

## 2. Objectivos

O trabalho aqui apresentado insere-se num projecto mais alargado que tem como objectivo geral obter uma descrição abrangente das possibilidades oferecidas por um contexto pré-escolar inclusivo para desenvolvimento da literacia em crianças com incapacidades e em crianças com desenvolvimento típico. São avaliados aspectos como a qualidade do ambiente de literacia, as ideias dos educadores acerca do desenvolvimento e das práticas de literacia, a qualidade global nas suas vertentes de estrutura e processo. São também analisadas as experiências de literacia vividas pelas crianças com incapacidades e pelas crianças com desenvolvimento típico.

Nesta apresentação pretende-se descrever a qualidade do ambiente de literacia promovido por contextos pré-escolares inclusivos, enquanto avaliada pela ELLCO – Observação da Linguagem e da Literacia em Contextos Educativos (Smith, Dickinson, Sangeorge & Anastasopoulos, 2002a).

## 3. Instrumentos

A Observação da Linguagem e da Literacia em Contextos Educativos – ELLCO (*ibid.*), originalmente desenvolvida nos Estados Unidos, é um conjunto de instrumentos de observação que tem por objectivo descrever o grau pelo qual as salas de actividades (ou salas de aula) apoiam o desenvolvimento da linguagem e da literacia em crianças dos 3 aos 8 anos de idade.

A ELLCO é composta por três instrumentos de investigação interdependentes: *Checklist sobre o Ambiente de Literacia*, *Observação da Sala*, *Escala de Avaliação das Actividades de Literacia*. As três componentes foram construídas para utilizar em conjunto no sentido de obter dados e desenvolver perfis para as salas de actividades (ou salas de aula) (*ibid.*).

### **Checklist sobre o Ambiente de Literacia**

Tem por objectivo familiarizar o observador com a organização e os conteúdos da sala avaliando um conjunto de aspectos organizados em cinco categorias conceptuais: a área dos livros (arranjo e organização); a selecção de livros (o número, a variedade e as condições em que se encontram); a utilização dos livros (a sua colocação e acessibilidade na sala); materiais de escrita (variedade dos instrumentos de escrita disponíveis para as crianças utilizarem); ambiente de escrita na sala (evidências de actividades de escrita, tais como, a escrita das crianças e os registos dos educadores de textos ditados por elas) (*ibid.*).

### **Observação da Sala**

É utilizada para obter cotações objectivas acerca da qualidade do ambiente e das experiências de linguagem e literacia. Os aspectos avaliados são conceptualmente agrupados em duas dimensões: ambiente geral da sala (e.g., conteúdos, utilização de tecnologia, oportunidades para a iniciativa e escolha da criança, estratégias de gestão); linguagem, literacia e currículo (e.g., abordagem à leitura de livros, abordagem à escrita das crianças, reconhecimento da diversidade, abordagem à avaliação). A cotação dos itens considera cinco níveis de qualidade em que o valor mais baixo descreve uma situação insuficiente e o valor mais alto refere-se a condições exemplares no apoio ao desenvolvimento da literacia (*ibid.*).

### **Escala de Avaliação das Actividades de Literacia**

Esta escala tem por objectivo obter uma informação sumária acerca da natureza e da duração das actividades de leitura (e.g., número de livros lidos, número de situações de leitura em pequeno grupo) e de escrita (e.g., tentativas de escrita por parte das crianças, ajudas do adulto à escrita das crianças) observadas (*ibid.*).

O conjunto de instrumentos ELLCO permite identificar as práticas e os recursos que podem promover o desenvolvimento da linguagem e da literacia das crianças durante o período pré-escolar e os primeiros anos da educação básica. Permite também dinamizar a discussão entre investigadores, decisores, professores e educadores acerca das práticas e estratégias de ensino que melhor se adequam à realização das crianças.

#### 4. Participantes

Participaram neste estudo 60 salas de jardins-de-infância seleccionadas na área do Grande Porto. A amostra foi escolhida a partir da população de jardins-de-infância inclusivos desta zona. Foram considerados jardins-de-infância inclusivos aqueles que, no ano lectivo de 2005/06, incluíam nas suas salas de actividades crianças com incapacidades apoiadas pelos Apoios Educativos. Em cada instituição foi seleccionada uma sala de actividades. As 60 salas distribuem-se, de acordo com a sua tipologia, da seguinte forma: 33 salas da rede pública, 17 salas da rede solidária e 10 salas da rede privada.

#### 5. Procedimento

A observação das salas decorreu em duas manhãs consideradas típicas do seu funcionamento. Na primeira manhã, foram recolhidos os dados de avaliação da qualidade geral enquanto avaliada pela Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância – Revista (Harms, Clifford & Cryer, 1997). No segundo dia foi recolhida a informação necessária ao preenchimento da ELLCO. Para escolher o dia da observação com a ELLCO foi pedido à educadora responsável pela sala para indicar um dia em que fossem realizadas actividades de linguagem e literacia.

Os dados de observação foram recolhidos entre Março e Junho de 2006.

#### 6. Resultados

São apresentados os resultados obtidos através dos três instrumentos que compõem a ELLCO para os 60 dos jardins-de-infância incluídos neste trabalho. Estes resultados dizem respeito aos valores médios, máximos e mínimos. Para cada instrumento é referida a nota global, sendo também apresentadas as estatísticas descritivas das respectivas subescalas compósitas propostas pelos autores. Os quadros 1, 2, 3, 4 sintetizam esta informação. Tendo por base os itens que compõem cada instrumento são descritos os jardins-de-infância, procurando caracterizar as suas áreas fortes e as suas limitações.

##### 6.1 Checklist sobre o Ambiente de Literacia

Partindo de concepções teóricas e de análises preliminares os autores (Smith & Dickinson, 2002b) propõem três notas para a análise da *Checklist sobre o Ambiente de Literacia*: a nota da subescala *Livros*, a nota da subescala *Escrita* e a nota global. A subescala *Livros* engloba os itens relativos à área dos livros, à selecção dos livros e à utilização dos livros. A subescala *Escrita* engloba os itens relativos aos materiais escritos e ao ambiente de escrita. O quadro 1 descreve os valores médios, mínimos e máximos para essas três notas.

Variável Compósita	Média	Desvio padrão	Mínimo	Máximo
Livros	8.03	2,39	2,00	13,00
Escrita	7.38	3,27	2,00	14,00
Nota Global	15.42	4,86	4,00	25,00

**Quadro 1** – Estatísticas descritivas para a *Checklist sobre o Ambiente de Literacia*, subescalas e nota global (n=60)

Os três resultados médios obtidos na *Checklist sobre o Ambiente de Literacia* são inferiores a menos de metade da cotação máxima possível. Assim, as subescalas *Livros* e *Escrita* têm cotações máximas possíveis de 20 (o valor máximo obtido é de 13.00) e de 21 (o valor máximo observado é de 14), respectivamente, sendo que o valor máximo possível para a nota global seria de 41 (o valor máximo observado é de 34). A diferença entre os valores máximos e mínimos indica grande variabilidade, neste grupo de jardins-de-infância, quanto às condições avaliadas por esta *Checklist*.

Tendo em conta os descritores observados, verificou-se que a generalidade das salas (71.7%) dispõe de uma área atribuída apenas à leitura de livros bem arranjada e convidativa para as crianças. O nível de dificuldade dos livros é variável e em 75% das salas existe pelo menos um livro que transmite informação factual. No entanto, a grande maioria das salas (mais de 90%) não disponibiliza livros para as crianças noutras áreas, como a área de ciência, ou de jogo dramático. De referir também que 86.7% das salas não tem disponível um local para as crianças ouvirem histórias gravadas, organizado de forma a que as crianças o possam utilizar sem a ajuda do adulto.

Sobre os descritores da *Escrita*, verificou-se que todas as salas disponibilizam pelo menos um tipo de papel e de instrumentos de escrita para as crianças. A utilização de quadros/gráficos/tabelas, realizados pelo educador e que evidenciam discussão de grupo, foi observada em 63.3% das salas. A exposição de material em que as crianças utilizam material de escrita foi observada em 68.3% das salas. A existência de cartões com palavras referentes a nomes ou palavras familiares foi verificada em 43.3% das salas, enquanto que a exposição de um alfabeto, colocado ao nível dos olhos das crianças, foi observada em apenas 18.3% das salas. A quase totalidade das salas (93.3%) não tem instrumentos de escrita na área de jogo dramático. A existência de uma área destacada para a escrita foi apenas observada em 5 salas, sendo que 91.7% das salas não dispõe de esta área.

## 6.2 Observação da Sala

Partindo de concepções teóricas e de análises preliminares os autores (Smith & Dickinson, 2002b) propõem três notas para a análise da *Observação da Sala*: a nota da subescala *Ambiente Geral da Sala*, a nota da subescala *Linguagem, Literacia e Currículo* e a nota global. A subescala *Ambiente Geral da Sala* engloba os itens: organização da sala, conteúdos da sala, presença e utilização de tecnologia, oportunidades para a escolha e iniciativa da criança, estratégias de gestão da sala, clima da sala. A subescala *Linguagem, Literacia e Currículo* engloba os itens: facilitação da linguagem oral, presença de livros, abordagem à leitura de livros, abordagem à escrita das crianças, abordagem à integração do currículo, reconhecimento da diversidade na sala, facilitação do apoio à família na literacia, abordagens de avaliação. O quadro 2 descreve os valores médios, mínimos e máximos para essas três notas.

Variável Compósita	Média	Desvio padrão	Mínimo	Máximo
Ambiente Geral da Sala	3.01	0.58	1.50	4.33
Linguagem, Literacia e Currículo	2.47	0.59	1.13	3.75
Nota Global	2.71	0.56	1.29	3.79

**Quadro 2** – Estatísticas descritivas para a *Observação da Sala*, subescalas e nota global (n= 59)

De acordo com a cotação dos itens, notas inferiores a 3 significam que não é evidente uma abordagem sistemática no apoio ao desenvolvimento da criança em determinado aspecto, sendo que a cotação de 1 descreve uma prática insuficiente. Notas superiores a 3 significam a consistência de uma abordagem sistemática, sendo que a cotação de 5 descreve uma prática exemplar. Os resultados médios obtidos neste instrumento indicam que nos aspectos incluídos na subescala *Ambiente Geral da Sala* se verificam, em média, as condições básicas para o apoio ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças. A nota média obtida na subescala, *Linguagem, Literacia e Currículo* indica a existência de condições insuficientes para apoiar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças nos aspectos considerados.

A generalidade dos itens da subescala *Ambiente Geral da Sala* obtém notas médias próximas do valor 3. A existência de condições básicas é verificada nos aspectos que avaliam a organização da sala ( $M=3.36$ ,  $DP=.92$ ), os conteúdos da sala ( $M=2.93$ ,  $DP=.67$ ), as oportunidades para a escolha e iniciativa das crianças ( $M=3.00$ ,  $DP=.67$ ), as estratégias de gestão da sala ( $M=3.37$ ,  $DP=.74$ ). O valor médio mais baixo foi encontrado no item que avalia a presença e utilização de tecnologia ( $M=1.78$ ,  $DP=1.12$ ), indicando que nas salas os computadores e outras tecnologias estão ausentes, não são funcionais, ou estão limitados a fins recreativos. O valor mais alto foi encontrado no item que avalia o clima da sala ( $M=3.64$ ,  $DP=.78$ ), indicando que são consistentes as evidências de um clima na sala que respeita individualmente cada criança e as suas contribuições para a sala.

Todos os itens da subescala *Linguagem, Literacia e Currículo* obtêm notas médias inferiores a 3. Considerando os valores médios iguais ou superiores a 2.51 e inferiores a 3 poderemos sinalizar a existência de condições básicas nos aspectos que avaliam a facilitação da linguagem oral ( $M=2.86$ ,  $DP=.80$ ), a presença de livros ( $M=2.59$ ,  $DP=.79$ ), a abordagem à escrita ( $M=2.53$ ,  $DP=.88$ ), a abordagem à integração do currículo ( $M=2.98$ ,  $DP=.92$ ), o reconhecimento da diversidade na sala ( $M=2.59$ ,  $DP=.92$ ). A inexistência de condições básicas (i.e. valores médios iguais ou inferiores a 2.50) é verificada, neste grupo de jardins-de-infância, nos aspectos que avaliam a abordagem à leitura de livros ( $M=2.24$ ,  $DP=.86$ ), a facilitação do apoio à família na literacia ( $M=1.86$ ,  $DP=.76$ ), a abordagem de avaliação ( $M=2.15$ ,  $DP=.76$ ). De acordo com os critérios da sala, a inexistência de condições básicas caracteriza-se: a) na *abordagem à leitura de livros*, pela leitura de livros não ocorrer de forma sistemática e planeada, não estando evidente no horário semanal da sala e havendo poucas oportunidades para as crianças explorarem livros noutros contextos além do grande grupo; b) na *facilitação do apoio à família na literacia*, por não ser proporcionada informação acerca da forma como apoiar a linguagem e a literacia das crianças, havendo poucas interações entre a casa e escola e pouca divulgação de materiais e actividades; c) na *abordagem de avaliação*, por ser utilizado um leque limitado de técnicas de avaliação, por haver poucas oportunidades para interações individuais, por ser limitada a comunicação com especialistas e recursos exteriores, por não ser evidente que a informação resultante da avaliação afecte as decisões acerca das práticas educativas.

No quadro 3 apresentamos a distribuição dos jardins-de-infância tendo em conta três grupos de qualidade propostos pelos autores (Smith & Dickinson, 2002b): Apoio de alta qualidade (notas médias entre 3.51 e 5), apoio básico (notas médias entre 2.51 e 3.50), apoio de baixa qualidade (notas médias iguais ou inferiores a 2.50).

Variável Compósita	Apoio de alta qualidade	Apoio básico	Apoio de baixa qualidade
Ambiente Geral da Sala	(18,6%) 11	(66.1%) 39	(15.3) 9
Linguagem, Literacia e Currículo	(1,7%) 1	(42.4%) 25	(55.9%) 33
Nota Global	(8.5%) 5	(57.6%) 34	(33.9%) 20

**Quadro 3** – Distribuição das salas por níveis de qualidade de acordo com as notas obtidas para a *Observação da Sala*, subescalas e nota global (n=59)

### 6.3. Escala de Avaliação das Actividades de Literacia

São também propostas três notas para a análise dos dados da *Escala de Avaliação das Actividades de Literacia* (*ibid.*): a nota da subescala *Leitura de Livros*, a nota da subescala *Escrita* e a nota global. A subescala *Leitura de Livros* engloba os itens relativos ao número de situações de leitura de livros em grande grupo, tempo gasto nessas situações, número de livros utilizados, envolvimento de adultos em situação de leitura diádica ou em pequeno grupo, tempo estabelecido para as crianças verem livros sozinhas. A subescala *Escrita* engloba os itens relativos à inclusão da escrita nas brincadeiras das crianças, tentativas de escrita por parte das crianças, ajuda dada pelo adulto à escrita das crianças, modelagem da escrita pelo adulto. O quadro 4 descreve os valores médios, mínimos e máximos para essas três notas.

Variável Compósita	Média	Desvio padrão	Mínimo	Máximo
Leitura de Livros	2.63	1.95	0	7.0
Escrita	1.37	1.31	0	4.0
Nota Global	4.00	2.32	0	8.0

**Quadro 4** – Estatísticas descritivas para a *Escala de Avaliação das Actividades de Literacia*, subescalas e nota global (n= 59)

Os três resultados médios obtidos na *Escala de Avaliação de Actividades de Literacia* são inferiores a menos de metade da cotação máxima possível. Assim, as subescala *Leitura de Livros* e *Escrita* têm cotações máximas possíveis de 8 (o valor máximo obtido é de 7) e de 5 (o valor máximo observado é de 4), respectivamente, sendo que o valor máximo possível para a nota global seria de 13 (o valor máximo observado é de 8). A diferença entre os valores máximos e mínimos indica grande variabilidade, neste grupo de jardins-de-infância, quanto às condições avaliadas por esta *Escala*.

Tendo em conta alguns dos itens da escala, verificou-se que em 44.1% das salas não foi observada qualquer situação de leitura de livros em grande grupo e em 89.8% das salas não foram observadas situações de leitura diádica ou de leitura em pequeno grupo entre o adultos e as crianças. Em 78% das salas não foram observadas situações em que o adulto ajudasse as crianças a escrever ou em que modelasse a escrita (e.g. o adulto diz em voz alta cada palavra ou letra que está a escrever). Em 59.3% das salas foram observadas situações em que as crianças tentavam escrever letras ou palavras (e.g. escrever o próprio nome no desenho).

## 7. Discussão dos Resultados

As salas observadas, enquanto avaliadas pela ELLCO, obtêm valores baixos nos aspectos que avaliam a adequação do ambiente de literacia. Há poucas evidências de uma abordagem intencional no apoio ao desenvolvimento da literacia em crianças de idade pré-escolar. Os resultados obtidos na *Observação da Sala* indicam serem raros os exemplos de práticas excelentes e elevado número de salas com condições insuficientes. O conjunto de resultados neste grupo de jardins-de-infância parece indicar a existência de uma grande diversidade nas características dos contextos pré-escolares em estudo e, conseqüentemente, nas experiências de literacia disponíveis para as crianças entre 3 e 5 anos de idade.

A mesma heterogeneidade foi encontrada neste grupo de jardins-de-infância a nível da qualidade geral, enquanto avaliada pela ECERS-R. Os valores baixos obtidos na ELLCO acompanham os valores baixos obtidos nas subescalas que avaliam as experiências de *Linguagem/Raciocínio* e as *Actividades* desenvolvidas na sala (Gamelas, 2006). Continua a manter-se a dificuldade de encontrar, em Portugal, contextos pré-escolares com condições adequadas ao desenvolvimento (ECCE-Study Group, 1997; Bairrão, Leal, Fontes & Gamelas, 1999; Ministério da Educação, 2000; Gamelas, 2003). No caso particular do ambiente de literacia, dada a posição desfavorável do nosso país em alguns estudos de comparação internacional sobre competências de literacia em diferentes graus de ensino, é de todo fundamental verificar de que forma os nossos contextos educativos possibilitam o desenvolvimento dessas competências em todas as idades.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar - OCEPE (Ministério da Educação, 1997) explicitam que a educação pré-escolar deve permitir à criança “contactar com as diferentes funções do código escrito. Não se trata de uma introdução formal e clássica à leitura e escrita mas de facilitar a emergência da linguagem escrita.” (*ibid.* p.65). São salientadas palavras-chave como: *literacia, progressivo domínio da linguagem, imitar a escrita e a leitura, tentativas de escrita, o livro, partilha de estratégias de leitura, registos, bibliotecas, função informativa, meios informáticos*. Os dados obtidos através da ELLCO levam-nos a sentir necessidade de saber como estão a ser percebidas e incluídas na prática dos educadores as intenções educativas preconizadas pelas OCEPE. O estudo mais alargado em que este trabalho se insere, integra um conjunto de informação acerca das ideias dos educadores sobre o desenvolvimento e as práticas de literacia, integra também informação sobre as experiências individuais vividas por crianças com incapacidades e crianças desenvolvimento típico. Esperamos no final deste trabalho compreender a conjugação de factores que promove a qualidade de contextos pré-escolares inclusivos e sua adequação ao desenvolvimento de competências de literacia em todas as crianças.

## Referências bibliográficas

- BAIRRÃO, J., LEAL, T., FONTES, P., & GAMELAS, A.M. (1999) *Educação pré-Escolar em Portugal. Estudo de qualidade*. Relatório final apresentado à Fundação Calouste Gulbenkian. (Centro de Psicologia da Universidade do Porto, Linha de Investigação 3: Psicologia do Desenvolvimento e Educação da Criança, FPCE-UP).
- BOWEY, J. (1995). Socioeconomic status differences in phonological sensitivity and first grade reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 26, 429-438.
- DICKINSON, D. K. & SMITH, M. W. (1994). Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 29 (2), 105-122.

- ECCE-STUDY GROUP (1997). *European Child Care and Education: Cross National Analyses of the Quality and Effects of Different Types Early Childhood Programs on Children's Development*. Final report package 1 submitted to European Union DG XII: Science, Research and Development. RTD Action: Targeted Socio-Economic Research.
- GAMELAS A. M. (2003). *Contributos para o estudo da ecologia de contextos pré-escolares inclusivos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- GAMELAS, A.M. (2006, Julho). *Quality literacy environment in inclusive pre-school settings*. Comunicação apresentada no 26º Congresso Internacional de Psicologia Aplicada, Atenas, Grécia.
- HARMS, T., CLIFFORD, R. & CRYER, D. (1997). *Early Childhood Environment Rating Scale. Revised Edition*. New York: Teachers College Press. (Trad. Centro de Psicologia da Universidade do Porto – Desenvolvimento Contextos Familiares e Educativos, Trad.)
- HOCKENBERGER, E. H., GOLDSTEIN, H. & HAAS, L. S. (1999). Effects of Commenting During Joint Book Reading by Mothers with Low SES. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19:1, 15-27.
- JUEL, C. (1988). Learning to Read and Write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 80 (4), 437-447.
- MASON, J. M. & SINHA, S. (2002). Literacia emergente nos primeiros anos da infância: aplicação de modelo Vygotskiano de aprendizagem e desenvolvimento. In B. Spodek (org.) *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *Educação pré-escolar. Orientações curriculares*. Lisboa: Departamento da Educação Básica/Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar do Ministério da Educação.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2000, Ed) *A Educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal. Relatório preparatório*. Lisboa: Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação.
- NAEYC - National Association for the Education of Young Children (1998). Learning to Read and Write: Developmentally Appropriate Practices for Young Children. In *Young Children*, July 1998, 53 (4), 30–46. (Disponível on-line em: <http://www.naeyc.org/about/positions/pdf/PSREAD98.PDF>)
- RUSH, K. L. (1999) Caregiver-Child Interactions and Early Literacy Development of Preschool Children From Low-Income Environments. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19 (1), 3-14.
- SMITH, M.W., Dickinson, D.K., Sangeorge, A. & Anastasopoulos, L. (2002a) *Early Language & Literacy Classroom Observation*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co. (A.M. Gamelas, Trad. autorizada).
- SMITH, M.W., Dickinson, D.K., Sangeorge, A. & Anastasopoulos, L. (2002b) *User's Guide to the Early Language & Literacy Classroom Observation*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- SULZBY, E. & Teale, W. (1996). Emergent Literacy. In R. Barr, M. Kamil, P. Rosenthal & P. D. Pearson (Eds), *Handbook of Reading Research Vol. II*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- WHITEHURST, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child Development and Emergent Literacy. *Child Development*, 69, ( 39), 848-872.



Actas do 6º Encontro Nacional (4º Internacional) de Investigação em Leitura,  
Literatura Infantil e Ilustração  
Braga: Universidade do Minho, Outubro 2006

## **Desenvolvimento da literacia emergente: competências em crianças de idade pré-escolar**

***Teresa Leal, Carla Peixoto, Mónica Silva & Joana Cadima***  
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da UP

### **Resumo**

No âmbito do projecto de investigação – *Contextos e Transição: Competências de literacia e de numeracia*, cujo objectivo geral é analisar as relações entre características específicas dos contextos educativos e aspectos do desenvolvimento da literacia e da numeracia, foram avaliadas 215 crianças (nascidas entre 2000 e 2001) entre os meses de Maio e Julho de 2006. O método de selecção da amostra foi multi-etápico, tendo sido seleccionadas aleatoriamente 60 salas de jardim-de-infância da zona do Grande Porto e posteriormente 4 crianças por sala.

Para avaliação das competências de literacia foram utilizados os seguintes instrumentos: Conceitos Sobre a Escrita (Clay, 2000), Peabody Pictures Vocabulary Test (Dunn, 1986), Provas de Avaliação da Consciência Fonológica (Sucena & Castro, 2005) e Conhecimento das Letras (Castro, Cary & Gomes, 1998).

Nesta comunicação serão apresentados os resultados obtidos a nível dos vários instrumentos. Tendo por base uma perspectiva de *literacia emergente*, os resultados serão discutidos em função da classificação proposta por Whitehurst & Lonigan (1998) - competências “outside-in” e as competências “inside-out”. Será ainda analisada a relevância destas competências para a posterior aprendizagem formal da leitura e da escrita.



## 1. Introdução

Uma das principais tarefas a resolver pelas crianças no início da escolaridade básica é a aprendizagem da leitura e escrita, sendo este um processo complexo que envolve uma variedade de competências e conhecimentos. Nas últimas décadas, a investigação tem apontado a relevância das competências de literacia no processo de aprendizagem formal da leitura e escrita, cujo desenvolvimento ocorre muito antes deste processo iniciar (Sulzby & Teale, 1996; Whitehurst & Lonigan, 1998).

Considerando o seu impacto no posterior desempenho académico, apresentam-se como preocupantes os níveis de literacia e o insucesso e abandono escolar das nossas crianças. O Estudo Nacional de Literacia indicou que estamos longe das médias dos países mais desenvolvidos (Benavente *et al.*, 1996). Em 2003, o estudo internacional de PISA (Programme for International Student Assessment), desenvolvido pela OCDE, revelou dados sobre os níveis de literacia da população portuguesa, os quais se situam abaixo da média internacional (GAVE/ME, 2004).

Os conhecimentos e competências de literacia que as crianças apresentam à entrada para a escolaridade básica são adquiridos através de experiências precoces no contexto da família e no contexto do jardim-de-infância, sendo comumente aceite na literatura a grande influência destes contextos na promoção destas competências.

De particular interesse para este estudo é o conceito de literacia emergente. Recentemente, a investigação tem defendido a perspectiva da literacia emergente como quadro conceptual que engloba o conjunto de competências, conhecimentos e atitudes que se pressupõe serem precursores desenvolvimentais das formas convencionais da leitura e da escrita. Segundo esta perspectiva, a literacia respeita um contínuo desenvolvimental com o seu início em idades precoces (Whitehurst & Lonigan, 1998). O conceito de literacia emergente vem reforçar a ideia de que o período pré-escolar desempenha um papel essencial no posterior processo de aprendizagem da leitura e escrita (Whitehurst & Lonigan, 1998; Storch & Whitehurst, 2003). Um estudo realizado em Portugal sobre o desenvolvimento de competências de literacia emergente, veio confirmar a importância dos anos pré-escolares, demonstrando uma relação longitudinal de competências do pré-escolar com a decodificação da leitura, no 1º ano de escolaridade, e posteriormente, com a compreensão da leitura, no 4º ano de escolaridade (Leal, Cadima, Silva, Gamelas, 2006).

Neste sentido, a International Reading Association (IRA) e a National Association for the Education of Young Children (NAEYC, 1998) recomendam actividades cuidadosamente planeadas e adequadas às idades das crianças, paralelamente a interacções significativas, regulares e activas entre crianças e adultos à volta da linguagem escrita.

Tendo por base vários estudos, Whitehurst e Lonigan (1998, 2001) propuseram um modelo que conceptualiza a literacia emergente como um conjunto de competências de literacia divididas em dois domínios interrelacionados: o domínio «outside-in» e o domínio «inside-out».

O domínio «outside-in» engloba competências como o vocabulário, o conhecimento conceptual e o conhecimento de estruturas narrativas, enquanto que o domínio «inside-out» engloba competências como a consciência fonológica e o conhecimento das letras.

Estes mesmos autores realizaram várias revisões da literatura sobre as competências de literacia emergente integradas nos dois domínios por eles definidos e as suas relações com a aprendizagem da leitura e escrita. Concluíram que o vocabulário (outside-in), o conhecimento sobre o impresso (outside-in), a consciência fonológica (inside-out) e a identificação de letras (inside-out) estão entre as competências que melhor prognosticam o sucesso da aprendizagem da leitura e escrita.

O vocabulário desempenha um papel crucial no processo de aprendizagem da linguagem escrita, pois ajuda a criança a dar significado às palavras escritas tornando, assim, a leitura mais fácil (Adams, 1990 in Rush, 1999). Whitehurst & Lonigan (2001) referem que as crianças em idade pré-escolar podem apresentar diferenças consideráveis no número de palavras que conhecem, as quais tendem a aumentar e a justificar o sucesso da aprendizagem da leitura e escrita.

A investigação tem estudado também o impacto do conhecimento sobre as convenções do material impresso, como a direcionalidade da escrita, o conceito de palavra e letra, sinais de pontuação, espaçamentos entre as palavras, no processo da aprendizagem da leitura. Para ser um leitor bem sucedido, é importante que a criança domine as várias convenções, cujo conhecimento parece ser produto de múltiplas experiências de literacia (Clay, 2000). O contacto com livros infantis parece ser uma dessas experiências, proporcionando à criança um aumento significativo do conhecimento do material impresso, pelo que é reforçada a importância de experiências desta natureza na primeira infância (IRA/NAEYC, 1998; de Jong & Leseman, 2001).

Nas últimas décadas, a investigação tem acentuado, igualmente, a relevância da consciência fonológica na aquisição inicial das competências de leitura. Esta competência diz respeito à consciência de que as palavras são compostas por sequências de sons distintos e com diferentes significados (Juel, 1988). Vários estudos têm evidenciado uma relação recíproca entre a consciência fonológica e competências de leitura (Whitehurst & Lonigan, 1998), concluindo que a consciência fonológica prediz a aprendizagem da leitura e esta, por sua vez, melhora a consciência fonológica (Sonnenschein & Munsterman, 2002). Recentemente, o conceito de consciência fonológica tem sido discutido como um processo contínuo, com níveis que vão desde a sensibilidade à manipulação voluntária das componentes fonológicas (Viana, 1998). Neste sentido, podemos falar de dois níveis de consciência fonológica: epilinguística (ou implícita) e metalinguística (ou explícita). Entende-se por consciência fonológica epilinguística, a sensibilidade aos sons de forma intuitiva ou não consciente. Por sua vez, a consciência fonológica metalinguística exige para além da sensibilidade, o controlo e a capacidade de manipulação de sons (Santos, 2005).

Outra competência importante para a literacia é o conhecimento das letras. Vários autores concluíram que o conhecimento das correspondências letra-som, e em particular o nome das letras é um bom preditor de sucesso nas tarefas de processamento fonológico e por consequência no sucesso da aprendizagem da leitura e escrita (Whitehurst & Lonigan, 2001). Com efeito, Treiman (2006) concluiu na sua revisão de literatura que a consciência fonológica e o conhecimento de letras se encontram interrelacionados, influenciando-se mutuamente à medida que se desenvolvem.

O trabalho agora apresentado desenvolveu-se no âmbito de um projecto de investigação mais global denominado de *Contextos e Transição: Competências de literacia e de numeracia em crianças dos 4 aos 7 anos*, desenvolvido pelo Centro de Psicologia da Universidade do Porto (Subgrupo “Desenvolvimento: Contextos Familiares e Educativos”). Os objectivos deste estudo mais global são: i) Estudar aspectos do desenvolvimento de competências de literacia e de numeracia em crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 7 anos de idade; ii) Identificar e analisar as dimensões da qualidade (estruturais, processuais, e representacionais) de contextos educativos e familiares que contribuem para o desenvolvimento dessas competências; iii) Analisar as relações entre características específicas dos contextos familiares e educativos e aspectos do desenvolvimento de competências de literacia e numeracia, clarificando o papel da transição (jardim de infância/1º Ciclo) como variável mediadora entre essas características e o desenvolvimento de competências nas crianças.

Dado que a literatura tem evidenciado a relevância das competências de literacia emergente na aprendizagem da leitura e da escrita, apresenta-se como pertinente uma avaliação deste tipo de competências em crianças de idade pré-escolar, enquanto um dos indicadores preditivos para o sucesso desta aprendizagem. Assim, o estudo que a seguir se irá expor pretende analisar especificamente as competências de literacia em crianças de idade pré-escolar, tendo por base a perspectiva de literacia emergente e a classificação proposta por Whitehurst & Lonigan (1998) - competências “outside-in” e as competências “inside-out”.

## 2. MÉTODO

### Participantes

A amostra é constituída por 215 crianças a frequentar salas de 4 anos, 5 anos ou salas mistas de jardins-de-infância da zona do Grande Porto. Da amostra total, 134 crianças nasceram em 2000 (M= 71, com idades compreendidas entre 63 e 78 meses) e 81 nasceram em 2001 (M= 61, com idades compreendidas entre 53 e 68 meses) (cf. Quadro 1). Na distribuição por género podemos observar 113 crianças do sexo masculino (52.6%) e 102 crianças do sexo feminino (47.4%) (cf. Quadro 2).

O método de selecção da amostra foi multi-etápico, tendo sido seleccionadas aleatoriamente 60 salas de jardim-de-infância do Grande Porto e posteriormente 4 crianças por sala.

Ano de Nascimento	N	M (em meses)	Amplitude
2000	134	71	63-78
2001	81	61	53-68

**Quadro 1** – Distribuição da amostra por ano de nascimento

Género	N	%
Masculino	113	52.6
Feminino	102	47.4
Total	215	100.0

**Quadro 2** – Distribuição da amostra por género

## Instrumentos

Tendo em vista obter resposta para o objectivo delineado para este estudo, foram utilizados diferentes instrumentos de avaliação conforme a área a avaliar:

### **Vocabulário Receptivo**

Com o objectivo de avaliar o vocabulário receptivo das crianças utilizou-se a adaptação portuguesa elaborada a partir da versão espanhola *Test de vocabulário en imágenes Peabody – PPVT* (Dunn, 1986), usada no âmbito do Estudo Europeu sobre Educação e Cuidados de Crianças em Idade Pré-Escolar (ECCE Study Group, 1997). São apresentados cartões com quatro imagens cada e é pedido à criança que, aponte para a imagem que corresponde à palavra dita pelo avaliador. A dificuldade das palavras aumenta progressivamente à medida que a prova avança.

### **Conhecimento do impresso**

Para avaliação do conhecimento das crianças sobre as convenções da escrita, recorreu-se à prova *Conceitos sobre a Escrita – Segue-me Lua* (versão para investigação, Alves e Aguiar, 2003), adaptação portuguesa de Follow me, Moon (Clay, 2000). Este instrumento avalia o reconhecimento das convenções e das características da linguagem escrita (tais como: direcção da leitura, correspondência entre palavras escritas e faladas, sinais de pontuação, conceito de letra, conceito de palavra) no decorrer de uma tarefa de leitura de um livro elaborado para o efeito.

### **Consciência Fonológica**

Recorreu-se a uma tarefa experimental (Sucena & Castro, 2001) que avalia a consciência fonológica de três unidades linguísticas: a sílaba, o fonema e a rima. Neste estudo apenas foram aplicadas as provas relativas à sílaba e fonema<sup>3</sup>. As tarefas pretendem avaliar a consciência implícita e explícita. As provas de segmentação implícita são constituídas por um total de 16 pares de palavras, 8 pares críticos que partilham o segmento-alvo (sílabas iniciais), e 8 pares distractivos que não partilham o segmento-alvo (e.g., os pares *gelo* – *vaca* e *barco* – *culpa*). Por sua vez, as provas de segmentação explícita são constituídas por um total de 8 pares de palavras em que cada par partilha o segmento-alvo a avaliar e difere em todos os outros. Os 8 pares de palavras são os 8 pares críticos das provas de segmentação implícita. As palavras são apresentadas em voz alta e é pedido à criança que diga se o primeiro bocadinho nas duas palavras é igual ou não. Relativamente às provas de segmentação implícita, a criança tem apenas que responder sim ou não (se é ou não igual), enquanto nas provas de segmentação explícita a criança terá que identificar o bocadinho que é igual em cada um dos pares de palavras.

### **Identificação de letras**

No sentido de avaliar esta competência, recorreremos às Provas de Avaliação da Leitura – Nível Principiante (Castro, Cary & Gomes, 1998). Trata-se de uma versão para investigação e foi cedida pelo Laboratório da Fala da FPCEUP. Este instrumento inclui tarefas como a leitura de letras, de palavras e pseudo-palavras, as quais pretendem avaliar o conhecimento das crianças relativamente à correspondência letra-som, ao processo alfabético e ao processo logográfico. Neste estudo utilizou-se apenas a tarefa de leitura de letras maiúsculas. Esta tarefa inclui 21 letras do alfabeto português que correspondem a grafemas simples, excluindo as letras «h» e «q» (a primeira por ser muda e a segunda por ser um grafema complexo que aparece sempre junto à vogal «u»). As letras foram

<sup>3</sup> Neste estudo optamos por não avaliar a unidade linguística - rima dado que, segundo as autoras da prova, esta sub-tarefa é adequada para crianças mais velhas e não para crianças com estas idades. Saliente-se que esta sub-tarefa avalia aspectos da rima linguística e não da rima poética.

apresentadas duas vezes às crianças, em listas paralelas e ordens pseudo-aleatórias diferentes, sendo pedido à criança para dizer o nome ou o som das letras.

## Procedimentos

Foram obtidas inicialmente as devidas autorizações para a realização deste estudo. Após esta fase, deu-se início ao processo de recolha de dados. A avaliação das crianças decorreu entre os meses de Maio e Julho de 2006. Os instrumentos foram administrados individualmente nos respectivos jardins-de-infância, em salas com condições adequadas para o efeito (privacidade, silêncio).

## 3. Resultados

Foram realizadas análises estatísticas descritivas e inferenciais de modo a explorar os dados obtidos pelas crianças nas várias provas. Para a comparação entre as médias de grupos foi utilizado o teste *t* para amostras independentes a um nível de significância de .05.

No quadro 3, são apresentados os resultados obtidos pelas crianças na prova de vocabulário receptivo.

No que respeita ao vocabulário receptivo, as crianças de 4 anos obtiveram como valor total médio 37.11 e um desvio-padrão de 11.37. As respostas variaram entre 9 e 73. As crianças de 5 anos apresentaram por sua vez resultados médios de 44.30 e um desvio padrão de 14.53. Neste grupo, as respostas variaram entre 5 e 86. É importante notar a grande variabilidade existente em cada faixa etária, o que sugere uma grande dispersão dos resultados obtidos pelas crianças nesta prova.

Como se verifica no quadro 3, os grupos diferenciam-se significativamente, sendo que, como seria de esperar, as crianças de 5 anos possuem um vocabulário receptivo mais alargado do que as crianças de 4 anos.

	M	DP	Amp.	Percentis			t	gl	p
				25	50	75			
<b>4 Anos</b> (n=81)	37.11	11.37	9-73	30.50	35.00	46.00	4.08	199,428	.000
<b>5 Anos</b> (n=134)	44.30	14.53	5-86	34.00	40.50	54.00			

**Quadro 3** - Resultados obtidos pelas crianças na prova PPVT

Como é possível verificar no quadro 4, na prova Conceitos sobre a Escrita, a média obtida pelas crianças de 4 anos foi de 5.57 (DP=2.27), enquanto que a média obtida pelas crianças de 5 anos foi de 7.87 (DP= 3.25), existindo, mais uma vez, diferenças estatisticamente significativas entre os grupos. Assim, verifica-se, como seria de esperar, que as crianças de 5 anos dominam mais conhecimentos sobre a linguagem da escrita do que as crianças de 4 anos. Nenhuma criança da amostra atingiu o máximo possível (a pontuação nesta prova pode variar entre 0 e 23), variando as respostas dadas pelas crianças de 4 anos entre 0 e 12 e as das crianças de 5 anos entre 0 e 17. De salientar a heterogeneidade dos resultados, sendo que existem crianças de 4 e 5 anos que não possuem qualquer conhecimento sobre o impresso avaliado por esta prova.

	M	DP	Amp.	t	gl	p
<b>4 Anos</b> (n= 81)	5.57	2.77	0-12	5.33	213	.000
<b>5 Anos</b> (n=134)	7.87	3.25	0-17			

**Quadro 4** – Resultados obtidos pelas crianças na prova Conceitos sobre a Escrita

Os quadros 5 e 6 apresentam por ordem decrescente, os resultados obtidos pelas crianças nesta prova, item por item. Analisando os vários itens que compõem a prova, é possível concluir que a maioria das crianças de 4 e 5 anos consegue identificar a frente de um livro. Verificamos ainda que mais de 70% das crianças de 4 anos apresenta o conceito de letra e compreende que existe inversão de uma imagem do livro. Mais de 50% das crianças dos 4 anos sabe também que a escrita contém uma mensagem e domina o conceito de primeiro e último. Relativamente às crianças de 5 anos verificamos que mais de 80% apresenta conceito de letra e sabe que a escrita contém uma mensagem. Por seu lado, ainda no grupo dos 5 anos, mais de 70% das crianças apresenta conceito de primeiro e último e sabe que a leitura se inicia no canto superior esquerdo, bem como compreende que existe uma inversão da imagem. Verificou-se também que ao nível dos 5 anos, 58% sabe que a página esquerda precede a direita e 55% compreende o movimento retorno à esquerda. De salientar que apenas 12,7% das crianças apresentam correspondência palavra a palavra e 9,7% apresenta conceito de palavra.

Por fim, é de referir que quase todas as crianças da amostra não conhecem os sinais de pontuação e não conseguem detectar a alteração na ordem das letras e palavras apresentadas no livro da prova.

Itens	Percentagem
Item 1 – Frente do livro	99
Item 20 – Uma letra: duas letras	72
Item 8 – Parte inferior da imagem	70
Item 2 – É a escrita que contém a mensagem	59
Item 7 – Conceitos de primeiro e último	54
Item 3 – Onde começar	46
Item 11- Página esquerda antes da página direita	43
Item 4 – Para onde ir	40
Item 5 – Movimento de retorno à esquerda	33
Item 9 – Linha inferior, superior ou vira o livro	11
Item 22 – Primeira e última letras da palavra	11
Item 6 – Correspondência palavra a palavra	4.9
Item 16 – Significado do ponto final	3.7
Item 19 – Letra pequena	3.7
Item 23 – Letra maiúscula	3.7
Item 15 – Significado do ponto de interrogação	1.2
Item 21 – Uma palavra: duas palavras	1.2
Item 10 – Ordem das linhas alterada	0
Item 12 – Uma alteração na ordem das palavras	0
Item 13 – Uma alteração na ordem das letras	0
Item 14 – Uma alteração na ordem das letras	0
Item 17 – Significado da vírgula	0
Item 18 – Significado das aspas	0

**Quadro 5** – Resultados item por item (percentagem) obtidos pelas crianças de 4 anos na prova Conceitos sobre a Escrita

Itens	Percentagem
Item 1 – Frente do livro	99
Item 2 – É a escrita que contém a mensagem	87
Item 20 – Uma letra: duas letras	81.3
Item 7 – Conceitos de primeiro e último	78
Item 3 – Onde começar	72
Item 8 – Parte inferior da imagem	69
Item 4 – Para onde ir	66
Item 11- Página esquerda antes da página direita	58
Item 5 – Movimento de retorno à esquerda	55
Item 9 – Linha inferior, superior ou vira o livro	37
Item 22- Primeira e última letras da palavra	21.6
Item 23 – Letra maiúscula	13
Item 6 – Correspondência palavra a palavra	12.7

Item 21 – Uma palavra: duas palavras	9.7
Item 16 – Significado do ponto final	9
Item 19 – Letra pequena	7.5
Item 15 – Significado do ponto de interrogação	6
Item 10 – Ordem das linhas alterada	3
Item 12 – Uma alteração na ordem das palavras	0.7
Item 13 – Uma alteração na ordem das letras	0.7
Item 14 – Uma alteração na ordem das letras	0.7
Item 17 – Significado da vírgula	0.7
Item 18 – Significado das aspas	0.7

**Quadro 6** – Resultados item por item (percentagem) obtidos pelas crianças de 5 anos na prova Conceitos sobre a Escrita

Relativamente à consciência fonológica, como é possível verificar no quadro 7, a média obtida pelas crianças de 4 anos na tarefa de consciência implícita – sílaba foi de 5.38 (DP= 2.50). Por sua vez, a média obtida pelas crianças de 5 anos foi de 5.58 (DP= 2.53). Nesta prova, os resultados podiam variar entre 0 e 8, uma vez que apenas consideramos para análise os 8 pares de palavras críticos que partilham o segmento-alvo. Assim, em média, as crianças de 4 e 5 anos, em 8 pares de palavras com sílaba inicial igual, são sensíveis a este segmento em 5 e 6 pares, respectivamente.

Na tarefa de consciência explícita – sílaba, como seria de esperar, os resultados obtidos apresentam valores médios inferiores. Esta tarefa exige não só a sensibilidade aos sons como também a sua manipulação voluntária, o que pressupõe requisitos cognitivos mais complexos. As crianças de 4 anos obtiveram resultados médios de 0.56 (DP= 1.61), enquanto que as crianças dos 5 anos obtiveram valores médios de 1.55 (DP= 2.29). Assim, em 8 pares de palavras com sílaba inicial igual, as crianças de 4 e 5 anos identificam correctamente apenas 1 e 2 sílabas, respectivamente.

Relativamente à unidade linguística – fonema, a média obtida pelas crianças de 4 anos na tarefa da consciência implícita foi 5.21 (DP= 2.41), enquanto as crianças de 5 anos obtiveram, ao contrário do que seria de esperar, resultados médios inferiores na mesma tarefa (M= 4.49, DP= 2.60).

Quanto à tarefa explícita, as crianças de 4 anos obtiveram valores médios de 0.21 (DP= 1.04). Por sua vez, a média obtida pelas crianças de 5 anos foi de 1.01 (DP= 2.23). Em ambos os grupos, os resultados variaram entre o valor mínimo e máximo possível em todas as provas, demonstrando mais uma vez a heterogeneidade das competências das crianças da amostra.

Na tarefa de consciência fonológica implícita não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre as faixas etárias relativamente à sílaba. Quanto ao fonema, verificou-se, ao contrário do que seria de esperar, que as crianças de 4 anos são mais sensíveis ao fonema do que as crianças de 5 anos ( $t(213) = -2.04, p < .05$ ).

Apesar dos valores médios reduzidos esperados na tarefa de consciência fonológica explícita, a comparação dos grupos revela uma diferença estatisticamente significativa, sendo que as crianças de 5 anos apresentam maior capacidade de analisar as palavras nos seus elementos sonoros (sílabas e fonemas) e manipulá-los cognitivamente.

Consciência Fonológica Implícita												
	Sílaba						Fonema					
	M	DP	Amp	t	gl	p	M	DP	Amp.	t	gl	p
<b>4 Anos</b> (n=81)	5.38	2.50	0-8				5.21	2.41	0-8			
				0.56	213	.58				-2.04	213	.04
<b>5 Anos</b> (n=134)	5.58	2.53	0-8				4.49	2.60	0-8			

**Quadro 7** – Resultados obtidos pelas crianças na prova de Consciência Fonológica Implícita

Consciência Fonológica Explícita												
	Sílabas						Fonemas					
	M	DP	Amp	t	gl	p	M	DP	Amp.	t	gl	p
<b>4 Anos</b> (n=81)	0.56	1.61	0-8				0.21	1.04	0-8			
				3.77	207.8	.000				3.54	202.65	.000
<b>5 Anos</b> (n=134)	1.55	2.29	0-8				1.01	2.23	0-8			

**Quadro 8** – Resultados obtidos pelas crianças na prova de Consciência Fonológica Explícita

Relativamente ao conhecimento das letras, como se verifica no quadro 9, os grupos diferenciam-se significativamente. Observa-se que em média as crianças de 4 anos conhecem 4 letras (M= 3.71, DP= 5.24). As letras que as crianças dos 4 anos mais identificam são as vogais «A» (38.9%), «O» (37.7%) e a consoante «X» (32.7%). É de salientar ainda que 25 % das crianças de 4 anos não identifica qualquer letra. Por sua vez, as crianças de 5 anos conhecem em média 7 letras (M= 7.18, DP= 6.99), entre as quais, as vogais «A» (70%), «O» (59.9%) e «I» (45.9%) e a consoante «X» (60.9%). Note-se que 25% das crianças de 5 anos identifica apenas 1.4 letras.

Em ambos os grupos as respostas variaram entre o mínimo e o máximo possível, o que demonstra mais uma vez uma grande variabilidade nos conhecimentos destas crianças.

	M	DP	Amp.	Percentis			t	gl	P
				25	50	75			
<b>4 Anos</b> (n=81)	3.71	5.24	0-21	0	1.5	5.5			
							4.07	194.626	.000
<b>5 Anos</b> (n=134)	7.18	6.99	0-21	1.4	4.5	11.25			

**Quadro 9** – Resultados obtidos pelas crianças na prova Leitura de Letras

Foram ainda calculadas correlações parciais entre os resultados obtidos pelas crianças nas diferentes provas, controlando os efeitos da idade cronológica das crianças. Para a interpretação dos valores de correlação recorremos às convenções definidas por Cohen (1992), segundo o qual,  $r = .10$  é modesto,  $r = .30$  é moderado e  $r > .50$  é grande.

Assim, como se pode constatar a partir do quadro 10, existem associações moderadas e fortes entre as variáveis consideradas que confirmam a natureza multidimensional do conceito de literacia emergente. Estes resultados sugerem ainda uma estreita relação entre a identificação de letras, considerada pela literatura como um dos mais fortes preditores do sucesso da aprendizagem da leitura e escrita, e as restantes competências de literacia. Esta relação é especialmente forte com a consciência fonológica, resultado confirmado em diversas investigações.

	Conceitos sobre a Escrita	Consciência Fonológica Implícita	Consciência Fonológica Explícita	Identificação De Letras
<b>Vocabulário Receptivo</b>	.408***	.432***	.358***	.421***
<b>Conceitos sobre a Escrita</b>	-	.381***	.338***	.483***
<b>Consciência Fonológica Implícita</b>	-	-	.553***	.518***
<b>Consciência Fonológica Explícita</b>	-	-	-	.506***

\*\*\*p<.001

**Quadro 10** – Correlações parciais entre os vários resultados obtidos pelas crianças nas várias provas, com o controlo da idade

## Discussão dos Resultados

É consensualmente aceite que as crianças desenvolvem desde muito cedo competências e adquirem conhecimentos que influenciam posteriormente a aprendizagem formal da leitura e da escrita. Considerando os baixos níveis de literacia da população portuguesa, bem como as elevadas taxas de insucesso e abandono escolares das nossas crianças, apresenta-se pois como particularmente importante conhecer e caracterizar as competências de literacia emergente que as crianças de idade pré-escolar possuem antes da entrada na escolaridade obrigatória.

Assim, a partir dos dados obtidos, é possível constatar que as crianças de 4 anos e as crianças de 5 anos diferem significativamente entre si nas diversas competências de literacia avaliadas. Como seria de esperar, à medida que a criança cresce, ela vai adquirindo mais competências, o que reforça a ideia de recentes abordagens nesta área, de que a literacia obedece a um contínuo desenvolvimental.

É de salientar também que se verificou uma grande variabilidade nos resultados obtidos pelas crianças da nossa amostra, o que sugere a existência de heterogeneidade nas competências de literacia adquiridas pelas crianças. Por um lado, encontramos crianças de 4 e 5 anos com um vocabulário receptivo alargado, que sabem que a escrita contém uma mensagem, conseguem identificar a frente de um livro, apresentam o conceito de letra e sensibilidade aos elementos sonoros, manipulando cognitivamente as unidades constituintes das palavras, e identificam todas as letras. Por outro lado, existem crianças que apresentam um vocabulário receptivo pobre, não dominam qualquer conhecimento acerca da linguagem escrita, demonstram pouca sensibilidade aos sons e pouco mais identificam do que uma letra. Estes dados são preocupantes, principalmente se considerarmos que crianças de 5 anos ainda não dominam alguns dos conceitos considerados fulcrais para o processo de aprendizagem da leitura e escrita.

Neste estudo, o nosso objectivo principal era explorar várias competências de literacia de crianças em idade pré-escolar, tendo por base o modelo de Whitehurst e Lonigan (2001), segundo o qual nos anos pré-escolares os precursores desenvolvimentais da leitura e escrita estão organizados em dois domínios interrelacionados: as competências *outside-in* (vocabulário e conceitos sobre a escrita) e as competências *inside-out* (consciência fonológica e conhecimento das letras). Tal como seria de esperar, encontraram-se correlações significativas entre as diversas competências de literacia, notando-se uma importante associação da identificação de letras com as restantes competências avaliadas. Face a estes resultados, compreende-se que esta competência seja comumente aceite como um dos melhores preditores do sucesso na aprendizagem da leitura e escrita.

Em conclusão, apesar de muito estar ainda por analisar e aprofundar, este trabalho pretendeu caracterizar os conhecimentos precoces das crianças em idade pré-escolar antes da aprendizagem formal da linguagem escrita. Por outro lado, pretende representar mais um contributo para a compreensão da importância dos anos pré-escolares no desenvolvimento da literacia das crianças. Em trabalhos a desenvolver no futuro, será interessante compreender quais são os factores que intervêm na variabilidade verificada nos conhecimentos de competências de literacia das nossas crianças.

Conhecer quais as competências que as crianças possuem sobre a linguagem escrita na fase anterior à entrada na escolaridade básica e quais os factores que as determinam, pode trazer benefícios não só no modo de abordar a escrita na educação pré-escolar, como também permitir o conhecimento de eventuais dificuldades que poderão surgir nesse processo. Este conjunto de conclusões poderá servir de base para o desenvolvimento de programas de acção junto das crianças no sentido de facilitar a sua transição e adaptação à escolaridade básica e junto dos professores do 1º ciclo, a quem competirá desenvolver o processo de ensino-aprendizagem a partir do que as crianças já sabem.

## Referências bibliográficas

- BENAVENTE, A., ROSA, A., COSTA, A. F., ÁVILA, P. (1996). *A Literacia em Portugal: Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CASTRO, S. A., CARY, L. & GOMES, I. (1998). *Provas de Avaliação da Leitura - Nível Principiante*. (Versão para Investigação. Porto: FPCEUP, Laboratório da Fala).
- CLAY, M. M. (2000). *Follow me, Moon*. Auckland: Heinemann. Adaptação portuguesa: Alves, R. A. & Aguiar, C. (2003). *Segue-me, Lua*.
- COHEN, J. (1992). Quantitative Methods in Psychology: A power primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155-159.



- DE JONG, P. F. & LESEMAN, P. P. M. (2001). Lasting effects of home literacy on reading achievement in school. *Journal of School Psychology*, 39, 389-414.
- DUNN, L.M. (1986). Test de vocabulário em imagens Peabody. Adaptação espanhola. Madrid: MEPSA (Traducción de Santiago Pereda).
- GAVE/ME (2004). *Resultados do Estudo Internacional PISA 2003: Organização para a cooperação e desenvolvimento económico*. Retirado a 20 de Setembro, 2006, de [http://www.gave.pt/pisa/resultados\\_pisa2003.pdf](http://www.gave.pt/pisa/resultados_pisa2003.pdf).
- International Reading Association and National Association for the Education of Young Children (1998). Learning to read and write: Developmentally appropriate practices for young children. *Young Children*, 53, 30-46.
- JUEL, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through 4th grades. *Journal of Educational Psychology* 80, 437 – 447.
- LEAL, T., CADIMA, J., SILVA, P. & GAMELAS, A. M. (2006). *Literacy development in social disadvantaged communities: how can we assure success for all?* Comunicação apresentada no 26<sup>th</sup> International Congress of Applied Psychology, em Atenas, Grécia.
- RUSH, K. L. (1999) Caregiver-Child Interactions and Early Literacy Development of Preschool Children from Low-Income Environments. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19:1, 3-14.
- SANTOS, A. (2005). *Aprendizagem da leitura e da escrita em português europeu numa perspectiva trans-linguística*. Porto: FPCEUP, Dissertação de Doutoramento não publicada.
- SCARBOROUGH, H. S., & DOBRICH, W. (1994). On efficacy of reading to preschoolers. *Developmental Review*, 14, 245-230.
- SONNENSCHIN, S. & MUNSTERMAN, K. (2002). The influence of home based reading interactions on 5-year-olds' reading motivation and early literacy development. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 318-337.
- SNOW, C., BURNS, M., & GRIFFIN, P. (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- SUCENA A. & CASTRO S. L. (2001). Provas de avaliação da consciência fonológica. (Versão para Investigação. Porto: FPCEUP, Laboratório da Fala).
- SULZBY, E & TEALE, W. (1996). Emergent Literacy. In R. Bau, M. Kamil, P. Mosenthal & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of Reading Research* (Vol. 2, pp. 727-757). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- TREIMAN, R. (2006). Knowledge about letters as a foundation for reading and spelling. In R. M. Joshi & P. G. Aaron (Eds.), *Handbook of orthography and literacy* (pp. 581-599). Mahwah, NJ: Erlbaum. (Disponível on-line em: [http://artsci.wustl.edu/~rtreiman/Selected\\_Papers/Chapter\\_in\\_NATO\\_volume.pdf#search=%22Treiman%20Knowledge%20about%20letters%20as%20a%20foundation%20for%20reading%20and%20spelling%22](http://artsci.wustl.edu/~rtreiman/Selected_Papers/Chapter_in_NATO_volume.pdf#search=%22Treiman%20Knowledge%20about%20letters%20as%20a%20foundation%20for%20reading%20and%20spelling%22)).
- VIANA, F. L. (2002). *Da Linguagem Oral à Leitura*. Construção e Validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas. Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian.
- WHITEHURST, G. J. & LONIGAN, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, vol. 69, n.º 3, 848-872.
- WHITEHURST, G.J., & LONIGAN, C.J. (2001). Emergent Literacy: Development from Prereaders to Readers. In S. B Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 11 - 29). New York: Guilford Press.



Actas do 6º Encontro Nacional (4º Internacional) de Investigação em Leitura,  
Literatura Infantil e Ilustração  
Braga: Universidade do Minho, Outubro 2006

### **João de Deus: Método de leitura com sentido**

***Isabel Ruivo***

Escola Superior de Educação João de Deus

#### **Resumo**

Esta comunicação pretende divulgar a temática da iniciação à leitura, através da Metodologia que João de Deus apresentarr em 1876, quando após 10 anos de trabalho no projecto de criação de um Método de Leitura, foi editada, em 1876, a Cartilha Maternal, livro que suportava num só manual, as lições para os alunos e o Guia Prático para o professor. O objectivo era que o ensino fosse feito pelas mães, daí o nome de Cartilha Maternal.

O Método de Leitura de João de Deus apresenta de uma forma progressiva e correcta do ponto de vista pedagógico, as dificuldades da língua portuguesa. A criança, desde a primeira lição é convidada e estimulada e ser "analista da linguagem" porque as dificuldades são explicadas por regras que satisfazem o raciocínio e o pensamento lógico do aluno. O uso de mnemónicas na formação temporária das consoantes "incertas" e a apresentação das palavras segmentadas silabicamente (recorrendo ao uso do preto/cinzentos), sem quebrar a unidade gráfica, são duas das principais linhas de força que caracterizam o Método.

A metodologia João de Deus insere-se nos modelos interaccionistas, porque utiliza simultaneamente e em interacção estratégias do tipo botton-up em sinergia com estratégias do tipo top-down.

## 1. Enquadramento Histórico do Método e do Autor

**João de Deus**, poeta e pedagogo, nasceu em São Bartolomeu de Messines (Algarve – Portugal) a 8 de Março de 1830. Em 1849, foi estudar Direito na Universidade de Coimbra. Após a conclusão do curso permaneceu naquela cidade até 1862, dedicando-se ao jornalismo e à tradução de obras literárias francesas. Entre 1862 e 1868 viveu no Alentejo onde trabalhou como jornalista. Em 1869 foi eleito deputado, o que levou o poeta a fixar residência em Lisboa, local onde foram editadas duas colectâneas de poemas seus. Nesse mesmo ano casa com Dona Guilhermina de Battaglia Ramos, de quem teve quatro filhos.

Sensível aos problemas sociais da sua época, denuncia através da poesia, a fome, a pobreza, a falta de habitação, a doença e o analfabetismo... Para João de Deus “Ser homem é saber ler. E nada mais importante, nada mais essencial que essa modesta e humilde coisa chamada – primeiras letras” (Deus, 1877, p.15).

Em 1865 aceita o convite do Senhor Rover, gerente da editora Rolland em Lisboa, para criar um Método de Leitura. Apesar da editora ter falido antes de concluir o projecto, João de Deus, que já estava muito entusiasmado, não desistiu e acabou por publicar, em 1876, a **Cartilha Maternal** (C.M.) pela Livraria Universal de Magalhães & Moniz.

O aparecimento deste novo Método de Leitura suscitou muita polémica. Muito se escreveu nos jornais da altura sobre este fenómeno que viria a fazer uma verdadeira revolução no ensino, destruindo os velhos métodos. Para ele, a unidade principal do discurso é a palavra.

Dos intelectuais que, na altura, se manifestaram a favor do Método, salientamos Dona Carolina Michaelis de Vasconcelos, que escreveu o seguinte, no Jornal do Colégio Portuense “O Ensino”, em 1877:

*“[...] com a Cartilha do Senhor João de Deus entramos num mundo novo; tudo mudou de aspecto, tudo se tornou simples, lúdico, transparente. O novo pedagogo vai guiando o discípulo passo a passo; não o mete num labirinto; apresenta-lhe um plano disposto na melhor ordem e assenta no seu lugar, uma a uma, as pedras do edifício, que são os elementos da língua.*

*Dá a conhecer as letras uma por uma, assim como a sua aplicação e só no fim constitui a cadeia do alfabeto, ligando estes seus elos; não desmembra as palavras em sílabas, as sílabas em letras, apresenta à criança a flor intacta”.*

Mais recentemente, ainda muitas são as dissertações que alguns intelectuais fazem acerca do Método. Registamos a opinião de Ana Maria Mira, psicóloga, que colaborou na elaboração do Guia Prático da Cartilha:

*“[...] A Cartilha Maternal foi publicada há mais de um século, em 1876. Talvez por isso muitos espíritos apressados caíam facilmente na tentação de sobranceiramente a relegarem para o rol das velharias. Inadequada porque do século passado? Ou porque talvez, esses espíritos não disponham de conhecimentos suficientes para compreenderem a modernidade dos seus postulados? A Cartilha Maternal, analisada à luz do saber actual, demonstra uma riqueza surpreendente de intuições científicas, confirmadas posteriormente, que só um pensamento e uma sensibilidade excepcionais poderiam conceber.” (1997, p.16)*

## 2. O Método João De Deus – Enquadramento Teórico

João de Deus (1876) afirma, referindo-se ao método por ele criado, que a primeira condição para ensinar por este método é o estudo da fala. Encontramos uma afirmação idêntica, bem mais recente de Golbert (1988), quando afirma peremptoriamente que “uma boa parte das dificuldades existentes na escola serão superadas se as metodologias de ensino considerarem os princípios básicos que dirigem a linguagem oral” (p.110).

João de Deus diz que o seu método, ao contrário de outros existentes - referindo-se essencialmente a Feliciano Castilho, cujo método de leitura tinha sido criado em 1853 - “funda-se na língua viva” (C.M, p.7) apresentando apenas um abecedário do tipo mais frequente, “e não todo, mas por partes, indo logo combinando esses elementos conhecidos em palavras que se digam, que se ouçam, que se entendam, que se expliquem; de modo que em vez do principiante apurar a paciência numa repetição nêscia, se familiarize com as letras e os seus valores na leitura animada de palavras inteligíveis” (C.M. p.7).

João de Deus também foi inovador no que diz respeito aos aspectos visuais. Esta é uma das características do método que ainda não encontrou concorrência na actualidade. Ele propôs a divisão silábica das palavras sem quebrar a sua unidade gráfica (e sonora). Para isso recorre à estratégia do preto/cinza, recusando desta forma tratar as sílabas independentemente das palavras em que estão inseridas, permitindo ensinar o código alfabético num contexto de leitura com significado.

Como nos diz Viana (2002):

*“desde a primeira lição, a criança é convidada e estimulada a ser analista da linguagem. Desde a primeira lição a criança tem um papel activo na descoberta de que a posição da letra na palavra determina o seu valor sonoro.*

*As letras consoantes são ordenadas em função do seu número de valores, sendo ensinadas primeiro as que correspondem foneticamente a **constritivas fricativas** (os únicos fonemas consonânticos que podem, em português, ser pronunciados isoladamente, isto é, sem sons vocálicos). Seguindo este princípio as primeiras letras consoantes apresentadas são o **v** e o **f**. Vários estudos (Treiman & Baron, 1981; Content, Kolinsky, Morais & Bertelson, 1986) indicam que estes sons são mais fáceis de identificar no início de uma palavra do que as oclusivas (por onde, estranhamente, começam a maioria dos manuais escolares actuais).*

*Conhecedor da mente infantil, João de Deus dá nomes a cada figura do alfabeto. Na sua metodologia está, no entanto, bem patente a diferenciação entre o plano fónico e o plano gráfico. Por um lado as unidades só existem em conjunto e por outro, cada figura ou diacrítico pode ser identificado independentemente das figuras vizinhas, (o que lhe permite terem um nome). Em 1876, como hoje, há a necessidade de fazer distinção entre o nome e o valor da letra. Os valores das letras designam os fonemas, ou as combinações de fonemas a que correspondem. Ao dar inicialmente à letra /s/, por exemplo, o nome cezêxe evita o que Elkonin (1973) considera o pior dos hábitos, que é o de colocar em conjunto o nome das letras sem proceder à sua fusão, pelo que o conhecimento do nome das letras pode ser motivo acrescido de confusão. Assim se dissermos que o /v/ se chama **vê** e estiver um /i/ a seguir, o aluno lerá **vê i**. Não faz sentido, mas se dissermos que o /v/ se lê com o lábio de baixo nos dentes de cima - ponto de articulação das consoantes labiodentais - e voz prolongando o som **vvvv...** o aluno lerá **vi**. A atribuição de um nome – mnemónica - dá constância à letra, constância esta necessária para perceber que pode receber diferentes pronúncias em função das letras que tem por vizinhas.” (p.117).*

O uso de um livro grande na sala de aula é uma ideia original de João de Deus e permite que a criança tenha uma maior e mais activa participação no acto de ler em voz alta, desenvolvendo-lhe o conceito de leitura e habilidades pró-leitoras.

Desenvolvendo um método que permitia “massificar” o acesso à leitura, João de Deus não esqueceu a criança na sua individualidade e por isso com necessidades educativas particulares. Desta forma cada criança segue a “Cartilha” a seu ritmo próprio (e não ao ritmo da classe).

### **3. Linhas de força que caracterizam o Método João de Deus**

**3.1 - O método é considerado interaccionista**, porque utiliza estratégias de leitura do tipo “bottom-up” em sinergia com estratégias do tipo “top-down”.

#### **3.2 - Estimula as capacidades metacognitivas**

A criança é levada a entrar num jogo, do qual vai aprendendo regras e vai evoluindo constituindo conhecimento. O processo inicia-se com a visão das letras, seguindo-se os sons correspondentes, a leitura de palavras e a pronúncia destas como entidades globais com significado próprio. No discurso com a professora a criança insere conhecimentos seus na aprendizagem desenvolvendo o vocabulário e a construção frásica de uma forma lúdica.

Depois de apresentar as vogais, sem as quais não há palavras, as primeiras letras consoantes que se ensinam são V, F, J, cujo valor se pode proferir e prolongar.

#### **3.3 - Respeita o ritmo individual de cada criança**

É através do uso de um gráfico de leitura que o educador/professor se apercebe do ritmo de cada aluno. No gráfico, a educadora/professora regista diariamente a lição que a criança aprende para que também ao nível dos trabalhos individuais, tenha actividades adequadas à sua capacidade de trabalho e desenvolva as competências necessárias ao prosseguimento das aprendizagens na leitura e em outros domínios.

### 3.4 - Fomenta na criança a autocorreção

A criança, que em todo o processo de aprendizagem é estimulada a ser analista da linguagem, consegue, através da explicitação regras aprendidas, autocorrigir-se.

### 3.5 - O exercício de leitura é dinâmico, interactivo e promove a relação entre as palavras lidas e a vivência da criança dando a noção de que a palavra é o elemento principal do discurso,

João de Deus não usa frases soltas, preferindo dar ao leitor o instrumento linguístico que é a palavra e levá-lo a usá-la dentro do seu mundo e dos seus interesses. Fazer integrar a palavra lida numa frase, é fazer o leitor/aluno compreender o valor da linguagem.

### 3.6 - Nunca ler de cor.

A originalidade do método é o acesso directo à leitura corrente, sem rectificações intermediárias e sem a sobrecarga de memória resultante de um número excessivo de associações básicas. No entanto, há a salientar a importância que o uso do raciocínio e da memória facilitem a aprendizagem da leitura.

### 3.7 - As letras são estudadas no seu papel dinâmico e nas suas diversas leituras.

As dificuldades são explicadas por regras que satisfazem o raciocínio e o pensamento lógico do aluno, facilitando uma leitura bem compreendida que favorece também a ortografia. A leitura torna-se assim um exercício mental de grande valor e de uma forma lúdica, o aluno acede ao código linguístico.

### 3.8 - Uso de mnemónicas na formação temporária dos nomes das consoantes incertas para facilitar a aprendizagem

A partir da 15ª lição aparecem as consoantes, a que João de Deus chamou de "incertas", ou seja aquelas que têm mais de um valor ou leitura. Assim: o /c/ chama-se **cekêxe** porque tem o valor de [s] quanto tem à frente um /e/ (cedo) ou um /i/ (cidade) ou por baixo uma cedilha, (cabaça); tem o valor de [k] quanto à frente não tem /e/ (caldo), não tem /i/ (caco), nem tem cedilha; que se lê [j] quando vem junto do /h/ (chá) - **tem 3 valores**.

O /g/ chama-se **jêgue** porque tem o valor de [j] quanto tem à frente um /e/ (gelo) ou um /i/ (girafa); tem o valor de [g] quando à frente não tem /e/ (galo), não tem /i/ (gola). Ainda sobre o **jêgue** se diz que quando à frente vem um /u/ e a seguir um /e/ ou um /i/ o /u/ geralmente não se lê - **tem 2 valores**.

O /r/ chama-se **rêre** porque tem o valor de [R] quanto está no princípio da palavra (rato) ou estão dois juntos (carro); tem o valor de [r] quanto não está no princípio das palavras (furo) nem estão dois juntos (carta) - **tem 2 valores**.

O /z/ chama-se **zêxe** porque tem o valor de [z] quanto está no princípio da palavra (zelo) ou no princípio de sílaba (azeite); tem o valor de [j] quanto está no fim da palavra (rapaz) ou no fim de sílaba (felizmente) - **tem 2 valores**.

O /s/ chama-se **cezêxe** porque tem o valor de [s] quanto está no princípio da palavra (sapato) quando estão dois juntos (tosse), e às vezes quando está entre uma consoante e uma vogal (valsa); tem o valor de [z] quanto está entre vogais (casa); ainda se lê [j] quando está no fim da palavra (botas) ou no fim de sílaba (foste) - **tem 3 valores**.

O /x/ chama-se **kcecezêxe** porque **tem 4 valores**, ou seja pode ler-se com 4 sons, 4 leituras diferentes: lê-se [ks] em palavras como fixo, crucifixo, sexo; lê-se [s] em execrável; lê-se [z] em exercício; lê-se [j] em xarope, xaile, xilofone. Não há regras para sabermos quando se utiliza um ou outro valor. Quando encontramos uma palavra com esta letra vamos por tentativas, sendo que começando pelo 4º valor [j] temos mais probabilidades de acertar, pois é o som mais frequente em português. Aqui será decerto o treino que ajudará a criança a identificar as palavras e a saber se usa este ou aquele valor.

O /m/ chama-se **metil** porque tem duas funções: serve de letra e serve de til. Serve de letra quando tem uma vogal à frente (mala) serve de til quando não tem vogal à frente e nasala a vogal que tem atrás (comboio).

O /n/ chama-se **nenhetil** porque serve de letra /n/ quando tem uma vogal à frente (nada) serve de til quando não tem vogal à frente e nasala a vogal que tem atrás (branco) e também se lê [ɲ] quando vem junto de /h/ (ninho).

### 3.9 - Apresentação criteriosa do alfabeto que serve a língua portuguesa

A metodologia respeita os postulados da psicologia, partindo sempre do mais simples para o mais complexo. Esta ordem visa o favorecimento do êxito na aprendizagem da leitura, de forma a que os conceitos anteriormente integrados sirvam de patamar aos que se seguem.

Para finalizar, importa registar a ordem alfabética usada na Cartilha, organizada de uma forma fonemática, com as respectivas mnemónicas :

[i] , [u] , [o] , [a] , [e] , [v] , [f] , /j/ [ 3] , [t] , [d] , [b] , [p] , [l] (**lêlhe**) , /c/ (**cekêxe**) , /g/ (**jêgue**) , /r/ (**rêre**) , /z/ (**zêxe**) , /s/ (**cezêxe**) , /x/ (**kcecezêxe**) ; [m] (**metil**) , [n] (**nenhetil**) , /h/

#### 4 - As Lições Da Cartilha – Tarefas de Consolidação

As lições são dadas a grupos de três ou quatro crianças. Essa pequena “equipa” torna as lições mais vivas e equilibra em interacção o comportamento individual de cada aluno: os mais activos e extrovertidos desbloqueiam os mais tímidos e hesitantes. Não respondem em coro, cada um fala por sua vez, mas estão todos empenhados na mesma tarefa. Apesar de se trabalhar em grupo, a lição é curta, com noções bem claras e dada todos os dias durante o ciclo de aprendizagem de forma personalizada. Cada grupo “vem à lição” diariamente, o que exige do professor uma boa gestão do tempo.

O professor/educador regista diariamente no seu **gráfico de leitura** a lição em que cada criança se encontra. Desta forma consegue facilmente avaliar o seu desempenho e evolução.

Além do livro grande (Cartilha) usa-se o flanelógrafo para que a criança possa consolidar a aprendizagem da lição uma vez que pode representar com letras móveis, - de preferência também com duas cores - a palavra lida. Por exemplo, o aluno, ao ler a palavra **pulou**, pela distinção de cor sabe que o /u/ não se liga ao /l/, não lê pul-ou mas pu – **lou**. Ao ler, descodifica. Seguidamente vai compor as palavras numa operação inversa, o que será útil para a aquisição da ortografia.

Há uma série de actividades que são feitas com a criança de forma a consolidar os seus conhecimentos, como por exemplo: formar conjuntos, rasgar, recortar, sublinhar ou rodear a letra aprendida, em páginas de textos com complexidade crescente (consoante a lição em que a criança está); desenhar a letra com os mais diversos materiais e técnicas de expressão plástica – lápis, giz molhado no leite, digitinta; identificar a letra em jogos de encaixe; procurar a letra num labirinto; montar puzzles; fazer a simetria de letras que são simétricas; crucigrama de palavras com as letras aprendidas; escrita de pequenas frases a partir de uma palavra dada; caixa de areia; dedo molhado para escrever no quadro; grafismos; letras para recortar de jornais ou revistas e colar em folhas; colar dentro da letra massinhas/arroz, papel rasgado,...

Está em jogo a criatividade do educador/ professor, sendo que para o grande grupo e como estimulação às actividades de leitura existem cantigas com gestos associados à letra que favorecem a fixação do signo, assim como histórias, dramatizações e jogos.

#### 5 - As lições da Cartilha - regras e explicações sistematizadas

A **1ª LIÇÃO** tem como principal objectivo dar uma noção fundamental: a compreensão do que é a letra, tirando todo o aspecto abstracto à figura e dando uma forma quase corporizada ao símbolo linguístico. Quando se chega à palavra **ai** deve-se estabelecer um diálogo que leve a criança a compreender que com as 5 vogais aprendidas – mais ou menos em 5 dias – pode formar palavras com sentido que ela lê e contextualiza numa frase ex: “ai que frio”. Esta estratégia permite desenvolver o vocabulário activo e passivo da criança.

Na palavra **eu** explica-se que o /e/ às vezes se lê [e]. Na palavra **ia** dão-se as primeiras regras:

1º - na Cartilha há letras de duas cores: pretas e cinzentas.

2º - letras da mesma cor que estão juntas que lêem-se de uma só vez;

A **2ª LIÇÃO** introduz a primeira consoante: /v/, uma constrictiva fricativa, cujo valor se pode proferir e prolongar. Não damos o nome mas a sua leitura. Dizemos que para ler esta letra juntamos o lábio de baixo aos dentes de cima e usamos a voz: **vvv...**

A criança juntará este som à vogal da palavra apontada e, por exemplo lerá com facilidade a palavra **vi**. As palavras são apresentadas numa ordem estabelecida deixando para o fim aquela(s) que apresentem uma aprendizagem de dificuldade acrescida. Nesta lição deixaremos para o fim a palavra **vá**. Antes de a criança ler a palavra, vamos dar-lhe o nome e a função do acento agudo, dizendo: “quando têm acento agudo as vogais lêem-se como se chamam”.

É muito importante, nesta fase, que façamos com a criança a leitura preparatória, repetindo as regras e convidando-a a reflectir e analisar o impresso antes de responder.

Na **3ª LIÇÃO** apresenta-se a letra **/f/**, cujo valor se pode proferir e prolongar:

Esta segunda consoante apresenta-se à criança dizendo “o que fazemos para a ler?”. Levamos o lábio de baixo aos dentes de cima, usando a voz em forma de bafo: **fff...**

Na palavra **afiava** dá-se a noção importante de sílaba. Esta terefa é facilitada pela opção, na Cartilha, de segmentar as sílabas das palavras em sequências de cinza e preto, sequencias que dão indicações claras de que as letras da mesma cor se lêem de uma só vez (**a-fi-a-va**).

Faz-se com o aluno exercícios orais simples de identificação das sílabas e trabalha-se também a contagem de sílabas e a noção de primeira, de última e penúltima sílabas.

Na leitura preparatória da palavra **afiava** pretende-se levar o aluno a respostas que implicam o raciocínio e a memória discursiva, recordando as regras aprendidas para a leitura correcta das palavras. Começamos por recordar que o **/a/** no fim de palavra se lê “fraco”. Acrescentamos que o **/a/** ao pé da última sílaba se lê como se chama, e se não estiver ao pé da última sílaba e não tiver um acento agudo, lê-se como se estivesse no fim da palavra.

Depois de a criança ler a palavra - **afiava** - vai aplicá-la numa frase. Cada criança do grupo lê uma palavra diferente. No fim recorda-se o acento agudo e a sua função e pede-se a uma criança que leia **fé**.

A **4ª LIÇÃO** apresenta a letra **/j/**. À semelhança das lições anteriores ensinar-se-a à criança apenas o valor, a leitura da letra, a forma como soa antes da vogal com a qual formará sílaba e palavra.

- Esta letra lê-se **jjj...**

No final desta lição e antes de introduzir a consoante **/t/** volta-se, e introduzindo as noções de **vogal** e de **consoante**: **vogal** é uma letra que para a dizermos apenas usamos a voz, **consoante** é uma letra que para a dizermos precisamos, para além da voz, dos dentes, lábios, língua...

Ensina-se também como se forma o nome das consoantes em português: o nome das consoantes forma-se juntando à leitura o som **ê**. Assim eles descobrem que uma letra que se lê **vvv...** chama-se **vê**; que a outra que se lê **fff...** se chama **fê** e que a letra que se lê **jjj...** se vai chamar **jê** (apesar de no alfabeto internacional se chamar jota). No final da quarta lição o aluno geralmente reconhece e nomeia as cinco vogais e três consoantes.

Na **5ª LIÇÃO** apresenta-se a letra **tê /t/**. Uma consoante oclusiva, que não tem leitura proferível. Quer dizer que para lermos palavras com esta letra temos de fazer o ponto de articulação – língua nos dentes com muita força – e juntar imediatamente a vogal que se lhe segue. Ex: **ti a**.

Na **6ª LIÇÃO** o discurso a ter com os alunos é semelhante. “Também esta é uma consoante oclusiva – **/d/** - o que quer dizer que, não tendo leitura proferível, para lermos palavras com esta letra, temos de fazer o ponto de articulação – língua nos dentes com pouca força - e juntar a vogal que se segue, ex: **di a**”.

Devemos fazer observar às crianças que esta letra tem uma “barriga” para a esquerda e a haste para cima, Este aspecto é importante consolidar para que não haja confusão quando aparecerem o **/b/**, **/p/**, **/q/**, onde devemos perguntar aos alunos para que lado está a barriga e a haste da letra.

Na **7ª LIÇÃO** ensina-se que a letra **/b/** se lê unindo os lábios – é uma bilabial, quanto ao ponto de articulação; é oclusiva quanto ao modo de articulação.

Da mesma forma, para lermos palavras com esta letra que não tem leitura proferível, fazemos o ponto de articulação e juntamos a vogal que se lhe segue. Ex: **bo ta**

Nesta lição ensina-se a leitura do **/o/** em **boi** e **boa** dizendo que o **/o/** às vezes se lê [o].

Na palavra bateu, temos de informar o aluno que quando a palavra termina em **/u/**, o **/a/**, mesmo ao pé da última sílaba lê-se como se estivesse no fim de palavra. Estamos perante uma palavra aguda e a sílaba tónica é a última, logo a vogal da penúltima sílaba tem de se ler “fraca” – átona.

Na **8ª LIÇÃO** apresenta-se mais uma consoante oclusiva cuja leitura não se pode proferir nem prolongar; **/p/**. Damos de imediato o nome da letra: **pê**. Esta lição não apresenta qualquer dificuldade: são palavras simples que a criança deverá ler, formando frases. Para lermos palavras fazemos o

ponto de articulação do /p/ – unir os lábios - e juntamos imediatamente a letras que se seguem: ex: **pai**.

Nas **9ª LIÇÃO** apresenta-se a letra **lê /l/**. Lê-se colocando a língua no céu-da-boca (alvéolos). Lemos algumas palavras, dentro do critério já indicado e das regras já dadas, que se vão sempre repetindo.

Nas palavras **ali, papel, faval**, acrescentamos que, à semelhança do que aconteceu na palavra **bateu**, também quando a palavra acaba em /u/ em /i/ ou em letra consoante o /a/, mesmo ao pé da última sílaba lê-se como se estivesse no fim da palavra. Estamos a dar uma regra, embora sabamos que há excepções que serão estudadas, a seu tempo, em lição adequada. Dizemos ainda que quando o **lê** tem atrás uma vogal e ambas as letras estão na mesma sílaba, lemos **al; el; il; ol; ul**.

Nas **10ª, 11ª e 12ª LIÇÕES e primeira parte da 13ª LIÇÃO**, não se apresentam letras, apenas regras de leitura: dizemos que o /o/ no fim de palavra se lê [u], que o /e/ no fim de palavra se lê fraco (colocando o queixo para fora [ə]).

O aluno aprende ainda os ditongos **ou** e **ei**. Aprende também o nome e a função do acento circunflexo.

A **13ª LIÇÃO** – 2ª parte – Aqui a criança aprende uma série de informações que lhe vão permitir ler e escrever correctamente. Vai aprender exactamente como devem ler as vogais tónicas e átonas, o que lhe permitirá ler a palavra com a acentuação certa. Em primeiro lugar, explicitam-se as noções de sílaba forte e de sílaba fraca. Através do diálogo, a criança toma consciência que todas as palavras têm uma sílaba que se ouve com mais força – e que se chama de sílaba forte – as outras sílabas da palavra são as sílabas fracas. A criança toma também consciência, nesta descoberta que a sílaba forte às vezes é a última, outras vezes é a penúltima e ainda outras vezes é a antepenúltima sílaba.

Vamos de seguida ensinar-lhe como identificar a sílaba forte numa palavra oral e numa palavra escrita. Para além da estratégia de chamar a palavra, podem também ser analisados outros aspectos:

- se a palavra tiver um acento gráfico (agudo ou circunflexo) é essa a sílaba forte (as excepções, poucas, como *órgão* e *órfão* serão analisadas mais tarde);
- se a palavra acabar em /i/, /u/ ou letra consoante e não houver acentos gráficos é forte a última sílaba;
- se não houver acentos gráficos e não tiver a terminação falada anteriormente (/i/, /u/ ou consoante), é forte a penúltima sílaba.

Aprendem agora a regra que lhes permite ler correctamente as palavras: vogal em sílaba forte, lê-se como se chama, vogal em sílaba fraca lê-se como se estivesse no fim de palavra.

Nas **14ª LIÇÃO**, aprende-se a última consoante a que João de Deus chamou de “certa”, ou seja uma consoante com apenas um valor, uma leitura. Esta letra chama-se **quê [k]** e lê-se com a língua encolhida. Dizemos à criança que esta letra anda sempre acompanhada da letra /u/. Mas o /u/ não se lê se a seguir estiver um /e/ ou um /i/ ex: *que; queijo; quilo*. Se tiver a seguir um /o/ ou um /a/, o /u/ geralmente lê-se ex: *qualidade*.

Para lermos palavras com esta letra encolhemos a língua e juntamos a(s) letra(s) que se seguem, ex: **qual**

Antes de iniciar a **15ª LIÇÃO** - /c/ - devemos voltar atrás e rever todas as lições e regras já aprendidas, dada a complexidade das aprendizagens subsequentes.

Agora a criança deve estar preparada para iniciar uma aprendizagem mais complexa, introduzindo-se a primeira consoante com mais do que um valor, mais do que uma leitura (João de Deus chamou a estas letras “consoantes incertas”).

Dizemos que esta letra se lê ççç [s] e que por isso se chama **cê**.

Lê-se desta maneira quando tem à frente um /e/ (cedo) ou um /i/ (cidade) ou por baixo uma cedilha, (cabaça); lê-se com a língua encolhida [k] e chama-se **quê** quando à frente não tem /e/ (caldo), não tem /i/ (caco), nem tem cedilha.

Com estes dois nomes e enquanto estivermos a ler na Cartilha vamos chamar-lhe **cêke** formando um só nome, que ajudará a lembrar as suas duas leituras.

Nesta lição a criança deve trabalhar/consolidar um valor de cada vez. Esta lição, porque a letra tem dois valores, deve ser dada em dois momentos distintos.



A **16ª LIÇÃO** é dedicada ao /g/. Diz-se às crianças que esta letra se lê jji... [3] e que por isso se chama jê.

Lembramos-lhes que já conhecem uma letra que tem este mesmo som (/j/, que se necessário for voltámos à quarta lição). Lê-se desta maneira quanto tem à frente um /e/ (gelo) ou um /i/ (girafa). A criança deve então ler palavras em que treine só este valor, ex: geleia, colégio, etc. Vai ao flanelógrafo, escreve no quadro palavras ou pequenas frases. No seu lugar fará outras actividades que a educadora/professora tiver preparado. Na lição seguinte recorda-se o primeiro valor e apresenta-se o segundo dizendo:

- Esta letra também se lê com a língua encolhida e chama-se guê [g].

Lê-se com este valor quando à frente não tem /e/ (gato), não tem /i/ (gola).

Com estes dois nomes formamos um só nome que é **jêgue**

Também nesta lição a criança deve trabalhar/consolidar um valor de cada vez. Ainda sobre o **jêgue** se diz que quando à frente vem um /u/ e a seguir um /e/ ou um /i/ o /u/ geralmente não se lê, ex: pague, guia, gagueja, etc

Na lição seguinte relembra-se com a criança o primeiro valor. Cada elemento do grupo lê uma palavra e só depois se deve apresentar o 2º som/ valor. Igualmente a criança consolida este valor, lendo palavras, relembando regras na leitura preparatória, decora a mnemónica distinguindo bem as situações em que se aplica um e outro valor.

Na **17ª LIÇÃO**, dedicada ao /r/, dizemos à criança que “esta letra tem dois valores, ou seja pode ler-se de duas maneiras diferentes. Hoje vamos aprender o primeiro valor: - Esta letra lê-se **rrr** [R] quando está no princípio da palavra (rato) ou quando estão dois juntos (carro).” Cada elemento do grupo vai repetir este valor – à semelhança do que se fez nas lições anteriores – e dizer quando é que ele se usa. Lêem palavras, fazem frases e falam com a professora/educadora sobre as palavras lidas, o que elas representam para cada um, se conheciam a palavra ou não, se sabem o seu significado, etc.

Depois de consolidado este valor, na lição seguinte apresenta-se o segundo valor, dizendo:

- Esta letra também se lê dando uma pancadinha com a língua no céu-da-boca [r]. E na Cartilha a letra passa a chamar-se **rêre**. Tem o valor de [r] quanto não está no princípio das palavras (furo) nem estão dois juntos (carta).

Dizemos que quando o **rêre** tem atrás uma vogal e estão na mesma sílaba, lemos: **ar, er, ir, or, ur**.

Integrado na 17ª lição aparece um pequeno texto, em diálogo a que chamamos “a lição do Pedro”. A criança ainda desconhece muitas letras mas João de Deus lança o desafio de, a meio da Cartilha, introduzir uma história passada entre dois meninos, o que permite uma abordagem à interpretação/compreensão do discurso escrito e semelhança do que ela já fazia na oralidade com a educadora/professora, desencadeando uma conversação. É necessário ensinar os sinais de pontuação, a leitura das vogais /a/, /o/ e /e/ sozinhos numa frase, a importância da entoação e algumas letras maiúsculas.

Na **18ª LIÇÃO** - /z/ - dizemos que esta letra também tem duas maneiras diferentes de se ler. Lê-se zz... [z] quanto está no princípio da palavra (zelo) ou no princípio de sílaba (azeite); tem o valor de [j] quanto está no fim da palavra (rapaz) ou no fim de sílaba (felizmente). Da mesma forma é primeiramente consolidado o primeiro valor [z], fazendo exercícios de leitura de palavras, escrita de frases, conversação, etc. e só depois se apresenta o segundo valor e de imediato a mnemónica **zêxe**, que deve memorizar e explicar quais os valores e quando se aplicam.

A **19ª LIÇÃO** é considerada a lição mais difícil da Cartilha, porque na língua portuguesa esta é uma letra com vários casos de leitura e vários valores, consoante a sua posição na palavra. Para a criança esta dificuldade deve ser devidamente doseada transformando a dificuldade em desafio.

Começamos por apelar aos conhecimentos da criança e dizer-lhe que esta letra tem um nome parecido com o da anterior. – Qual é o nome da letra anterior? – zêxe. – Então ao zêxe acresce um ce porque tem mais um valor que é sss... [s]. Dos três nomes formamos um só que é **cezêxe**. O som novo [s] vai ser o primeiro que vamos aprender. Esta letra lê-se [s] quanto está no princípio da palavra (sapato) quando estão dois juntos (tosse), e às vezes quando está entre uma consoante e uma vogal (valsa).

O contar uma história como a da “sssserpente sssserafina” pode ser uma ajuda preciosa para a memorização do som. Na lição seguinte faz-se a revisão do primeiro valor e se as crianças mostrarem segurança nos conhecimentos adquiridos então avançamos para o segundo valor, dizendo:

- Esta letra também tem o valor de [z] quanto está entre vogais (casa). A criança lê palavras com o

primeiro e segundo valores e faz exercícios variados de consolidação. Só numa terceira aula se apresenta o terceiro valor. Diremos: - Esta letra ainda se lê [j] quando está no fim da palavra (botas) ou no fim de sílaba (foste).

Antes da leitura da palavra **dias** diz-se que esta consoante, /s/, nem sempre faz a última sílaba forte. Quando as palavras terminam em /s/ tapamos a letra e olhamos para a que está imediatamente antes. Se for /i/ /u/ ou letra consoante, continua forte a última sílaba (ex: *funis*, *alguns*); se não for forte a última sílaba, será forte a penúltima se não existirem acentos gráficos.

Na **20ª LIÇÃO**, dedicada ao /x/, explicitamos que esta letra, ao contrário de todas as outras aprendidas não tem regras para a sua leitura. Assim apresentamos esta lição à criança do seguinte modo: - O /x/ chama-se **kce cezêxe** porque tem 4 valores, ou seja pode ler-se com 4 sons, 4 leituras diferentes: lê-se [k c] em palavras como taxi; lê-se [s] em execrável; lê-se [z] em exercício; lê-se [j] em xarope, xaile, xilofone. Não há regras para sabermos quando se utiliza um ou outro valor. Quando encontramos uma palavra com esta letra vamos por tentativas, sendo que começando pelo quarto valor [j] temos mais probabilidades de acertar, pois é o som mais frequente em português.

Na **21ª LIÇÃO** (ã, õ, e, i, u) aprende-se a função do til, sabendo que ele só aparece em cima do /a/ e do /o/. Diz-se que ele (til) serve para nasalar as vogais.

A criança lê as palavras da lição e ensinamos, que **a +til +o** no fim da palavra faz a última sílaba forte e lê-se **ão** [aw], ex: *coração*, *verão*, etc. O mesmo acontece com as palavras terminadas em **õe** (põe), e **ãe** (mãe).

Na **22ª LIÇÃO**, dedicada à letra M, dizemos que esta letra se chama **metil** porque tem duas funções: serve de letra e serve de til. Serve de letra quando tem uma vogal à frente (mala) serve de til quando não tem vogal à frente e nasala a vogal que tem atrás (comboio). Enquanto letra chamam-se **mê** e lê-se unindo os lábios. No final da palavra, esta consoante apresenta excepções quanto à acentuação. Dizemos: sendo uma consoante o /m/ nem sempre faz a última sílaba forte/tónica: só são agudas as palavras terminadas nos grupos **im** (Joaquim), **om** (bombom), **um** (atum). As palavras terminadas nos grupos **em** (homem) e **am** (tocam) nunca são agudas (a menos que haja acentos gráficos ex: também).

Nesta face é interessante levar as crianças a analisarem a diferença entre **empurram** e **empurrão**; **puxam** e **puxão**. A confusão -am -ão é muito frequente e será minimizada com a análise da sílaba tónica.

A **23ª LIÇÃO** é basicamente igual à anterior. Estamos perante uma consoante nasal e por isso a letra também serve de **til**. Assim dizemos: o /n/ chama-se **netil** porque serve de letra /n/ quando tem uma vogal à frente (nada), e serve de til quando não tem vogal à frente e nasala a vogal que tem atrás (branco) .

Podemos dizer que quando o /r/ e o /s/ tem atrás as consoantes /n/ e /l/ como acontece nas palavras tenro, genro, tenso, melro, palrar, Henrique etc. mesmo não estando dobrados lêem-se com o primeiro, isto é, como [R].

Na **24ª LIÇÃO** as crianças aprendem a última letra - /h/. Dizemos que esta letra se chama **agá** e nunca se lê. Vale como um sinal etimológico, marca nas palavras a língua de onde vieram, quase sempre do latim. Nas palavras **hera** e **hora** podemos dizer que o /h/ pode alterar o significado (semântica) de algumas palavras. O /h/ não se lê mas serve para palatalizar 3 consoantes: /n/ ,/c/ , /l/ . Palatalizar quer dizer que as letras palatalizadas mudaram de som e passaram a ler-se com a língua recolhida no véu do palato, (céu da boca). Ou seja, quanto ao ponto de articulação, as alveolares /n/ e/ l/ passaram a palatais [ɲ], [ʎ].

Resumindo diremos:

o /l/ junto com o /h/ -lh- forma o som [ʎ] . E o /l/ que ganhou mais um valor passa a chamar-se **lêlhe**.

O /n/ junto com o /h/ -nh- forma o som [ɲ] . E o /n/ que ganhou mais um valor passa a chamar-se **nenhetil**.

o /c/ junto com o /h/ -ch- forma o som [ʃ] . E o /c/ que ganhou mais um valor passa a chamar-se **cekêxe**.

Cada um destes novos sons deve ser trabalhado gradualmente com as crianças, dando um valor/som em cada lição, separadamente. Estas são as mnemónicas finais da Cartilha e servirão para a criança identificar estes dígrafos correctamente na leitura de palavras e não os confundir. Ainda nesta lição aparecem as palavras esdrúxulas.

Antes de pedir para ler, devemos recapitular as regras da acentuação, iniciadas da 13ª lição. A criança agora deve saber dizer o que é uma sílaba forte/tónica (é aquela que se ouve com mais força, que o nosso ouvido melhor distingue), em que posição na palavra pode aparecer (última, penúltima ou antepenúltima sílabas) e como se classificam (aguda, grave e esdrúxula). Devemos ainda lembrar como se identifica a sílaba tónica numa palavra escrita e finalmente vamos ler as palavras da lição explicando os seus significados.

### **25ª LIÇÃO – O alfabeto**

Usando agora a ordem alfabética internacional, fazemos primeiramente uma recapitulação de todas as letras, mnemónicas e regras que foram sendo aprendidas, separadamente, em cada lição.

Se a criança tiver consolidado gradualmente as aprendizagens efectuadas, estima-se que tenha adquirido a capacidade de ler em noventa lições (cerca de 4 meses) e terá reunido aptidões para ler qualquer texto.

### **Referências bibliográficas**

- CONTENT, A., KOLINSKY, R., MORAIS, J. & BERTELSON, P. (1986). Phonetic segmentation in pre-readers: Effects of corrective information. *Journal of Experimental Child Psychology*, 42, 49-72.
- CAMPAGNOLO, H. (1997). *João de Deus. Pedagogo Moderno*. Lisboa: Museu João de Deus.
- DEUS, J. (1876). *A Cartilha maternal ou arte de leitura*. Porto: Typ. de António da Silva Teixeira
- DEUS, J. (1877). *A Cartilha Maternal e a Imprensa*. Lisboa: Typ. das Horas Românticas.
- DEUS, J. (2003). *A Cartilha Maternal*. Lisboa: Associação de Jardins-Escola João de Deus.
- DEUS, M. L. (1997). *Guia Prático da Cartilha Maternal*. Lisboa: Associação de Jardins-Escola João de Deus.
- ELKONIN, D.B. (1973). URSS methods of teaching reading. In J. Downing (Ed.), *Comparative reading*. New York: Macmillan.
- GOLBERT, C. (1988). *A Evolução psicolinguística e suas implicações na alfabetização: teoria, avaliação, reflexões*. Porto: Artes Médicas.
- MORAIS, J. (1997). *A arte de ler – Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- TREIMAN, R. & BARON, J. (1981). Segmental analyses: Development and relation to reading ability. In G.C. Mackinnon & T.G. Waller (Eds). *Reading Research: Advances in theory and practice, Vol.III*. New York: Academic Press
- VIANA, F.L. (2002). *Aprender a ler. Da aprendizagem formal à aprendizagem informal*. Porto: Edições Asa.



Actas do 6º Encontro Nacional (4º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração

Braga: Universidade do Minho, Outubro 2006

## **Programa de treino de competências fonológicas em idade pré-escolar**

**Ana Sucena**

Escola Superior de Tecnologias da Saúde - Porto

**São Luís Castro, Selene Vicente & Irma Sousa**

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da UP

### **Resumo**

A importância da consciência fonológica para a aprendizagem da leitura reúne consenso entre a comunidade científica (Bradley e Bryant, 1983; Lundberg, Frost e Petersen, 1988). Apresentamos uma proposta de treino de consciência fonológica, a implementar no último ano do ciclo pré-escolar. O programa inicia-se com actividades de treino de sensibilidade relativamente aos sons da língua, por contraposição a 'outros sons'. Na segunda etapa do programa a ênfase é colocada no desenvolvimento da consciência fonológica explícita, inicialmente centrada ao nível lexical, evoluindo gradualmente para o nível sub-lexical, desde o treino da unidade silábica até ao treino da unidade fonémica, passando pelas unidades ataque e rima. Todas as actividades foram desenvolvidas no sentido de serem encaradas pelas crianças como actividades lúdicas, a administrar colectivamente, a grupos de cerca de 10 crianças. Este programa será implementado durante o ano lectivo 2006/2007 junto de crianças a frequentar a rede pré-escolar na Junta de Freguesia de Cedofeita (Porto), com frequência semanal, tendo cada sessão duração de cerca de 30 minutos.

## 1. Consciência fonológica e aprendizagem da leitura

A descoberta de uma forte relação entre a consciência fonológica da criança e o seu progresso na aprendizagem da leitura constitui um dos maiores sucessos da psicologia moderna. (Bryant e Goswami, 1987, p. 439)

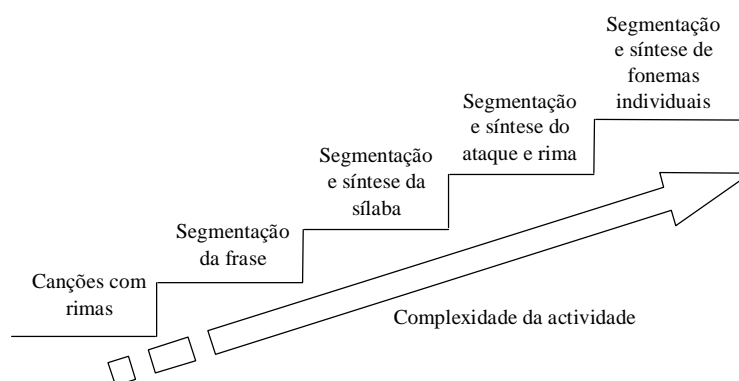
No início da década de 1990, Émile Gombert publica o livro “*Le développement métalinguistique*” (Gombert, 1990), dedicado ao desenvolvimento metacognitivo da linguagem. São distinguidos os conceitos epilinguístico e metalinguístico – o primeiro designa actividades linguísticas desenvolvidas pelo ser humano e efectuadas sem controlo consciente; o segundo corresponde “à capacidade de identificar os constituintes fonológicos das unidades linguísticas e de os manipular deliberadamente” (Gombert, 1990).

Gombert ilustra a distinção epilinguístico vs. metalinguístico com dois processos de aprendizagem humanos: a aprendizagem da fala e a aprendizagem da leitura e da escrita. A primeira tem um cunho eminentemente biológico, dependente de pré-programações inatas, de processos biologicamente determinados, que são activados automaticamente através do contacto da criança com a linguagem. Daqui deriva que a criança aprenda a falar e a compreender a linguagem oral sem que seja necessário conhecer conscientemente a estrutura formal da linguagem (fonológica e sintáctica), nem as regras que aplica no tratamento desta estrutura; também não tem consciência de operar um trabalho conducente à instalação de novos conhecimentos. Pelo contrário, a linguagem escrita é muito recente na história da humanidade. O simples contacto com a escrita não basta para instalar capacidades deste nível, sendo necessário um esforço por parte do leitor aprendiz para espoletar as capacidades de controlo intencional dos tratamentos linguísticos exigidos pela escrita (para aprofundar, cf. Castro & Gomes, 2000).

A distinção epilinguístico vs. metalinguístico é aplicada a diversos conceitos da linguagem. Centremo-nos na sua aplicação à fonologia a partir da qual surgem dois níveis de consciência fonológica: epilinguística (ou implícita, na literatura anglo-saxónica) e metalinguística (explícita). Por consciência fonológica epilinguística entende-se a sensibilidade aos sons, sem que o indivíduo tenha consciência dos processos cognitivos que decorrem de modo a tornar possível essa sensibilidade. Já a consciência metalinguística implica não apenas sensibilidade mas também o controlo consciente e capacidade de manipulação.

A importância da consciência fonológica para a aprendizagem da leitura reúne consenso entre a comunidade científica (Bradley e Bryant, 1983; Lundberg, Frost e Petersen, 1988). É no entanto importante salientar que o termo ‘consciência fonológica’ é muito vasto. Abrange competências como dividir uma palavra em sílabas, e as sílabas em segmentos, bem como reconhecer que palavras diferentes têm sons em comum (e.g., que <cão> e <mão> rimam). Algumas destas actividades são muito mais fáceis do que outras (Bryant e Alegria, 1990, p.126). A manipulação dos fones inclui diferentes processos como a segmentação, subtracção, adição e substituição das unidades linguísticas. De notar que qualquer dos processos pode ser aplicado a qualquer das unidades linguísticas desde a frase ao fonema.

Bryant e Alegria (1990) procederam a uma revisão da literatura sobre a consciência fonológica, listando as diferentes tarefas de consciência fonológica, que apresentamos de seguida. Há tarefas um-para-um (e.g., um toque na mesa ou um bater de palmas por cada segmento de som), tarefas de inversão (e.g., pronunciar inversamente uma palavra: em vez de /kazA/, /Azak/), tarefas de segmentação e fusão (e.g., dividir /kazA/ em /k/, /a/, /z/, A/ e vice versa para a fusão), tarefas de supressão (e.g., retirar o som /k/ da palavra /kazA/), produção e reconhecimento de rima (e.g., “o que rima com cão?”; “qual a palavra que não pertence ao conjunto?: **cão**, **mão**, pai”). Pode então estabelecer-se um *continuum* de complexidade das diferentes competências de consciência fonológica, com base no estágio de desenvolvimento em que são adquiridas. Na Fig. 1, podemos observar um diagrama com um conjunto de actividades de consciência fonológica de acordo com a sua complexidade.



**Figura 1 - Continuum de complexidade das actividades de consciência fonológica**  
(adaptado de Chard & Dickson 1999, p. 262)

No extremo mais simples encontram-se actividades como o reconhecimento de rimas em canções infantis (“O balão do João”) por crianças de 3, 4 anos (MacLean, Bryant & Bradley, 1987), a segmentação de frases e o julgamento da extensão fonológica das palavras por iletrados (Kolinsky, Cary e Morais, 1987).

Na posição intermédia do *continuum* encontram-se as actividades relacionadas com a segmentação de palavras em sílabas, tarefa realizada por crianças de 4 anos de idade (Liberman, Shankweiler, Fischer & Carter, 1974), e a junção de sílabas em palavras e depois actividades de segmentação de palavras em constituintes intra-silábicos (Bradley e Bryant, 1983 e MacLean, Bryant e Bradley, 1987) e a junção desses constituintes em sílabas.

Finalmente, no pólo mais complexo da consciência fonológica encontra-se a consciência fonémica, que consiste na compreensão de que as palavras são constituídas por sons individuais (fonemas) e na capacidade de manipular esses sons, seja por segmentação, junção ou pela substituição de fonemas em palavras por forma a criar novas palavras. A consciência fonémica coincide, *grosso modo*, com a aprendizagem da leitura, pelo que crianças ou adultos não escolarizados têm resultados francamente mais baixos do que indivíduos alfabetizados em tarefas que exijam esta competência (e.g., Liberman et al., 1974, Morais, Cary, Alegria & Bertelson, 1979; Snow, Burns e Griffin, 1998).

## 2. Políticas de promoção do sucesso na aprendizagem da leitura e consciência fonológica

A unanimidade científica relativamente à importância das actividades de pré-literacia no futuro sucesso na leitura é de tal modo sólida que países como os EUA legislam já com base nesses pressupostos.

Num relatório sobre a prevenção das dificuldades de leitura, a Academia de Ciências dos EUA (1995) enfatiza quatro prioridades para a acção das políticas públicas, entre as quais uma recomendação no sentido de melhorar a qualidade e oferta de actividades preparatórias para a alfabetização nos anos que antecedem a entrada na escola. Cinco anos depois, o *National Reading Panel* (2000) apontava sete competências essenciais para o processo de alfabetização: consciência fonológica, conhecimento do princípio alfabético, familiaridade com textos impressos, meta-linguagem, descodificação, fluência e vocabulário. É importante sublinhar o facto de a consciência fonológica ser a competência central entre as diversas competências, no sentido em que todas as outras lhe estão associadas. A importância da consciência fonológica para a aprendizagem da leitura reúne consenso entre a comunidade científica (Bradley e Bryant, 1983; Fox e Routh, 1975; Lundberg, Frost e Petersen, 1988; Lundberg, Olofsson e Wall, 1980; Perfetti, Beck, Bell e Hughes, 1987).

No Relatório elaborado pelo Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil, encomendado pelo Presidente da República Brasileira pode ler-se “as dificuldades de leitura decorrentes de baixo nível socio-económico podem ser inteiramente superadas por meio de programas eficazes de alfabetização que incluam o desenvolvimento de competências de consciência fonológica” (p.68, 2003). A relação entre um baixo nível de consciência fonológica e um baixo nível económico tem sido demonstrada através de diversos estudos. Num estudo com crianças inglesas que frequentavam o 1º ano de escolaridade, Raz e Bryant (1990) demonstraram que as diferenças socio-económicas eram totalmente preditas a partir das diferenças ao nível da consciência fonológica. Foorman et al. (1998)

administraram um treino fonológico a crianças de nível socio-económico baixo, e com uma idade de leitura abaixo do percentil 10. No final do treino as crianças revelaram um claro progresso ao nível da leitura, situando-se no percentil 50.

A par da relação entre nível socio-económico baixo e consciência fonológica deficiente, os resultados da investigação alertam para a importância das intervenções precoces que oferecem instrução em competências fonológicas, bem como para a importância da familiarização precoce das crianças relativamente a material impresso como livros. Hetch *et al.* (2000) avaliaram três vertentes relacionadas com a alfabetização entre crianças no 1º ano de escolaridade: conhecimento do nome das letras, conhecimento dos sons e familiaridade com material impresso. Os autores verificaram que o desempenho nestes indicadores estava fortemente correlacionado com o desempenho no 4º ano de escolaridade ao nível da descodificação e da compreensão. Em 1996, Vellutino submeteu a treino fonológico crianças que frequentavam o 1º ciclo e revelavam dificuldades severas ao nível da leitura e da escrita. O resultado do treino foi muito expressivo, reduzindo para 3% a incidência de dificuldades de leitura (contra uma incidência de 10 a 20% na situação de ausência de treino fonológico).

Apresentamos uma proposta de treino de consciência fonológica a implementar junto de crianças de nível socio-económico baixo e médio. É nossa expectativa que o treino fonológico na fase pré-escolar tenha efeitos positivos ao nível da aprendizagem da leitura e da escrita, particularmente entre as crianças de nível socio-económico baixo.

### **3. Programa de Treino de Competências Fonológicas em Idade Pré-escolar**

#### ***Participantes***

Será seleccionado um conjunto de 52 crianças de NSE médio e baixo a frequentar o último ano do pré-escolar. As crianças serão divididas em grupo experimental e grupo de controlo. Ambos os grupos seguirão, durante todo o ano lectivo, o programa habitual do pré-escolar. Durante todo o ano lectivo as crianças do grupo experimental serão submetidas a um programa de treino fonológico com sessões semanais de ca. 30 minutos.

#### ***Implementação e Avaliação***

O procedimento adoptado segue o procedimento descrito por Lundberg *et al.* (1988). Resumidamente, o estudo será iniciado com a administração de um pré-teste, constituído por provas de avaliação das competências de leitura dos participantes, o seu conhecimento de letras, o vocabulário e as competências fonológicas. Estas provas serão repetidas após o final do programa de treino, como pós-teste.

O programa de treino inicia-se com actividades de treino de sensibilidade relativamente aos sons da língua, por contraposição a “outros sons”. Na segunda etapa do programa a ênfase é colocada no desenvolvimento da consciência fonológica explícita, inicialmente centrada ao nível lexical, evoluindo gradualmente para o nível sub-lexical, desde o treino da unidade silábica até ao treino da unidade fonémica, passando pelas unidades ataque e rima. Todas as actividades foram desenvolvidas no sentido de serem encaradas pelas crianças como actividades lúdicas, a administrar colectivamente, a grupos de ca. 10 crianças.

O programa será implementado durante todo o ano lectivo junto de crianças a frequentar a rede pré-escolar na Junta de Freguesia de Cedofeita (Porto), com frequência semanal, tendo cada sessão duração de ca. 30 minutos. No 1º ano de escolaridade as crianças voltarão a ser avaliadas, desta feita com um conjunto de provas de transferência fonológica (nenhuma das quais treinada ou avaliada anteriormente), Matrizes Progressivas de Raven e um teste de matemática. No final do 1º ano serão administrados um teste de leitura e um teste de escrita. Finalmente, no 2º ano de escolaridade, os testes de leitura e escrita voltarão a ser administrados.

### **Referências bibliográficas**

- BRADLEY, L., & BRYANT, P. (1983). Categorizing sounds in learning to read: A causal connection. *Nature*, 301, 419-421.
- BRYANT, P., & ALEGRIA, J. (1990). The transition from spoken to written language. In A. d. Ribaupierre (Ed.), *Transition mechanisms in child development: The longitudinal perspective* (pp. 126-144). Cambridge: Cambridge University Press.
- BRYANT, P., & GOSWAMI, U. (1987). Beyond grapheme-phoneme correspondence. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 7, 439-443.

- CASTRO, S. L., & GOMES, I. (2000). *Dificuldades de aprendizagem da língua materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CHARD, D., DICKSON, S. (1999). Phonological awareness: Instruction and assessment guidelines. *Intervention in School and Clinic*, 34, 261-270.
- FOORMAN, B. R., FRANCIS, D. J., FLETCHER, J.M., SHATSCHNEIDER, C., & MEHTA, P. (1998). The role of instruction in learning to read: Preventing reading failure in at-risk children. *Journal of Educational Psychology*, 90, 37-55.
- FOX, B. & ROUTH, D. (1975). Analyzing spoken language into words, syllables and phonemes: a developmental study. *Journal of Psycholinguistic Research*, 4, 331-342.
- GOMBERT, E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: PUF.
- HETCH, S. A., TORGESEN, J. K., WAGNER, R. K., & RASHOTTE, C. A. (2001). The relations between phonological processing abilities and emerging individual differences in mathematical computation skills: A longitudinal study from second to fifth grades. *Journal of Experimental Child Psychology*, 79, 192-227.
- KOLINSKY, R., CARY, L. & MORAIS, J. (1987). Awareness of words as phonological entities: the role of literacy. *Applied Psycholinguistics*, 8, 223-232.
- LIBERMAN, I., SHANKWEILER, D., FISCHER, F., CARTER, B. (1974). Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18, 201-212.
- LUNDBERG, I., FROST, J., & PETERSEN, O; P. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23, 263-284.
- LUNDBERG, I., OLOFSSON, A., & WALL, S. (1980). Reading and spelling skills in the first school years predicted from phonemic awareness skills in kindergarten. *The Scandinavian Journal of Psychology*, 21, 159-173.
- MACLEAN, M., BRYANT, P. E., & BRADLEY, L. (1987). Rhymes, nursery rhymes, and reading in early childhood. *Merril-Palmer Quarterly*, 33, 255-282.
- MORAIS, J., CARY, L., ALEGRIA, J., & BERTELSON, P. (1979). Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously? *Cognition*, 7, 323-331.
- PERFETTI, C., BECK, I., BELL, L. & HUGHES, C. (1987). Phonemic knowledge and learning to read are reciprocal: a longitudinal study of first grade children. *Merril-Palmer Quarterly*, 33, 283-319.
- RAZ, I. S., & BRYANT, P. (1990). Social background, phonological awareness, and children's reading. *British Journal of Developmental Psychology*, 8, 209-225.
- RELATÓRIO COMISSÃO DE EDUCAÇÃO E CULTURA – Câmara dos Deputados. (2003). Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil: Os Novos Caminhos-Relatório Final. Brasília, Brasil.
- SNOW, C., E., BURNS, M. S., & GRIFFIN, P. (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Committee on the Prevention of Reading Difficulties in Young Children. Washington, D.C.: National Academy Press.





Actas do 6º Encontro Nacional (4º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração

Braga: Universidade do Minho, Outubro 2006

**Comment intéresser les jeunes enfants en même temps à la lecture et à la langue, en leur donnant le goût des mots et des tournures?**

***Bernardette Gromer***

Institut National de Recherche Pédagogique  
Paris - France

**Resumo**

Comment intéresser les jeunes enfants en même temps à la lecture et à la langue, en leur donnant le goût des mots et des tournures?

Quels pourraient être les moyens de cette initiation, sachant que les enfants ont un goût spontané pour les histoires et les jeux de langage?

Dans cette communication je m'appuierai sur des expériences faites en maternelle grande section (6 ans) et en début de lecture (7 ans) et apporterai les documents (histoires et réactions d'enfants) qui le permettent, tout en faisant la critique de certains manuels d'apprentissage sur la manière de s'y prendre.

## 1. Les représentations de la lecture chez l'enfant, bien avant son apprentissage

Les parents comme les enseignants d'école maternelle savent que les enfants se font une certaine idée de la lecture bien avant d'y avoir été confrontés, ne serait-ce que parce que nous vivons dans un monde où l'écrit se présente sous toutes les formes et sur tous les supports possibles. Et pour en savoir plus sur les représentations que les enfants se font de la lecture, les chercheurs E. Ferreiro et A. Teberosky conduisirent en 1979 une expérience sur ce sujet dans de nombreuses écoles, où des enfants encore non lecteurs furent invités à « écrire » ou graphier de la manière qu'ils voulaient, les mots et les phrases qu'on leur donnait à entendre. Ils purent ainsi définir quatre niveaux différents, (à la reproduction systématique quel que fût l'endroit où ils se rendirent), qu'ils intitulèrent respectivement : « Niveau pré-syllabique » pour les productions étrangères à toute recherche de correspondance entre graphies et sons, même si certains éléments d'écriture étaient utilisés ; un « niveau syllabique » où les lettres employées n'ont rien à voir avec le son, mais correspondent par le nombre à des syllabes ; un niveau « syllabico-alphabétique » où les enfants tenant compte du son des voyelles les indiquent, mais de manière à « marquer » les syllabes entendues (c'est-à-dire a et o pour ga-to, ou a a o pour ca-ba-llo) ; « le niveau alphabétique » enfin, comprenant autant de lettres ou autres signes que le nombre de lettres du mot entendu. Ces enfants-là seraient prêts à apprendre à lire.

Autres représentations: un grand animal doit nécessairement être écrit avec de grandes lettres, un objet lourd, avec plus de lettres, et une seule lettre représenter un prénom. Et puis il y a ces enfants qui, à douze ans « savent lire », dit-on, mais ne comprennent pas ce qu'ils lisent: autre problème! Et il y a aussi ces merveilleux « mots d'enfants » qui montrent leur intelligence des mots et conquièrent la langue de leurs propres moyens: Roman Jacobson n'a-t-il pas dit qu'un jeune enfant était en fait un grand linguiste! Certaines caractéristiques du langage enfantin, à la fois analogique, animiste et non dépourvu d'humour suscitent souvent notre admiration. Axel (3 ans): « la maîtresse m'a dit: « Assois-toi! » Je n'y comprends plus rien, toi, tu me dis « assieds-toi! » (Il se met à table pour le goûter) « Bon, ben voilà, je me suis assietté! »

Le même, traité de « girouette » par la maîtresse: « La girouette, elle ne sait pas où se mettre... »

François (5 ans), à qui, à 2 ans, il fallait donner nom et emploi des outils exposés dans une vitrine de quincailler: « Ah! maintenant je comprends: la plinthe, c'est une planche de bois qui prend tous les coups! »

Comme l'écrit Emilia Ferreiro, « L'écrit est un objet de connaissance pour l'enfant. Et bien avant que la société exige de lui un comportement de lecteur, il essaie de comprendre la nature de cet objet. Or les idées des enfants sur l'écrit diffèrent profondément des idées qui semblent « normales » aux adultes ayant appris à lire dans un système alphabétique. L'apprentissage de la lecture est donc un processus qui exige une élaboration conceptuelle, une véritable construction de la part de l'enfant. Il est donc nécessaire de comprendre comment l'enfant arrive à saisir la nature du système, quels chemins il parcourt avant qu'une méthode d'enseignement particulière ne décide pour lui et à sa place, ce qui est « simple » et ce qui est « difficile ».

## 2. La querelle des méthodes

Les journalistes et les ministres de passage dans l'éducation, peu informés (notamment sur la recherche très active en ce domaine), la remettent régulièrement à l'ordre du jour, c'est pourquoi il faut en dire quelques mots. On se bagarre donc sur les bienfaits et les méfaits de la « méthode syllabique » (dite aussi « synthétique ») qui consiste (depuis les Romains de l'Antiquité) à apprendre à lire les lettres, puis les syllabes, pour en arriver aux mots et à des phrases où les difficultés disparaissent (du type, au début du siècle : « Papa a réparé ta petite ratière » ou « l'âne têt u a tiré l'épi », phrase très facile à déchiffrer mais au sens tout relatif). Simplicité et progressivité (toutes les graphies sont passées en revue dans la *Méthode Boscher*) en sont les avantages. On lui oppose la « méthode globale » (dite aussi « analytique ») qui consiste à faire l'inverse: partir des mots pour en analyser la composition, qui a conduit, dans un très bref espace de temps, certains manuels à proposer à la lecture des phrases, très vite sues par cœur par les jeunes lecteurs, qui n'avaient plus besoin de les lire! Il y a belle lurette que cette méthode n'existe plus. Par contre ce qui existe et qui est très précieux dans l'enseignement actuel de la lecture, ce sont ces petits mots (articles, pronoms, négations, adverbes, conjonctions, etc.) que l'on rencontre tout le temps et qui, retenus par cœur, permettent d'éclairer le sens de la moindre phrase en faisant des hypothèses sur les mots qu'on ne sait pas encore lire, et donc, non seulement de gagner du temps, mais d'anticiper sur ce qui suit ou précède: l'enfant n'est plus mis devant un texte absolument inconnu. Petits mots auxquels vont s'ajouter les mots du lexique et les formules qui reviennent souvent et qu'on pourra reconnaître « globalement » en ayant, de plus, mémorisé la composition et l'orthographe.

### 3. Les difficultés de l'apprentissage de la lecture

Si on y regarde de près, par exemple, en cherchant l'album de jeunesse « intéressant » qui conviendrait pour entrer dans la lecture avec plaisir (au lieu de se contenter des textes fonctionnels et plats des manuels qui font leur travail du mieux qu'ils peuvent), on est sidéré, il faut bien le dire, par les difficultés de la langue française). Jugeons-en:

Les lettres correspondant aux sons ne faisant pas vraiment problème, il y a bel et bien celui des diphtongues vocaliques: un enfant raisonnable peut-il admettre que deux ou trois voyelles ne correspondent qu'à un seul son?

Comment justifier que certaines lettres ne se prononcent pas à la finale? Le cas du pluriel en lettres finales est plus facile à régler à cause des autres éléments de la phrase qui l'annoncent.

Que dire des doubles consonnes au régime varié qui laissent perplexes les adultes eux-mêmes?

Et les différentes graphies d'un même son, quelle affaire! Les enseignants de CP et CE1 exploitent une solution (venue du Canada) où des tableaux phonologiques affichés dans la classe mettent en regard un son transcrit phonétiquement avec ses différentes graphies, et les mots de référence qui les emploient. Exemple: en français, la lettre C se prononce (K) devant *a, o, u* («cave, coq, cube») et se prononce (S) devant *e* et *i* («ceci»), mais quand on veut dire «ça», diminutif de «cela», il faut mettre une cédille, de plus le C (S) a un concurrent : le S précisément. Reste (K) écrit QU (*qui, que, quoi*) qui s'abrège étrangement dans «coq». Reste le (K) écrit K, lettre d'origine étrangère qui ouvre des perspectives : il appartient en effet autant au grec, qu'au russe, à l'allemand, l'arabe, l'esquimaud, etc.

### 4. Vraiment intéressantes et même ludiques d'autres règles:

Le sens des signes de ponctuation (qui ravissent les enfants de maternelle), et l'opposition majuscule/ minuscule: ces signes graphiques sont parlants comme des images.

L'ordre des lettres dans le mot, déterminant pour le sens, et qui commence avec le prénom de l'enfant - première forme écrite dotée de stabilité -, lequel est très vite capable de le reconnaître globalement sur étiquettes, dès l'âge de 3 ans. En grande section, on mettra l'un en dessous de l'autre les prénoms qui se ressemblent (Jules, Juliette, Julie) pour comparer leurs morphologies. L'ordre des lettres dans le mot reste toutefois à surveiller, car il y a des enfants d'une capacité inouïe qui arrivent à lire dans un sens et dans l'autre.

L'ordre alphabétique, ne peut-il s'apprendre avec l'alphabet de Mozart?

L'étude de l'ordre des mots dans la phrase et son rôle du point de vue du sens, aspect négligé des anciennes méthodes, est aussi une chose intéressante à aborder : on entre dans la textualité avec ses emplois de style.

Mais il y a une marche à ne pas manquer, c'est de savoir tout d'abord quel rapport fait l'enfant entre le langage parlé et l'écrit, et à quoi sert l'écrit selon lui. Et puis, comment va-t-on s'y prendre pour apprendre à lire? En effet, il y a par exemple (expérience vécue) des enfants en dernière année de maternelle, qui sont persuadés qu'en accédant au CP l'année suivante, ils sauront lire automatiquement (par le seul transfert de classe)! C'est pourquoi il convient de les solliciter en leur faisant expliciter les procédés qu'ils auront utilisés, en relevant, pour tout le monde, les différentes façons de faire, en analysant les erreurs, et en suivant de près la situation de chacun. Et puis dire que oui, c'est difficile au début, mais que c'est une aventure passionnante où on va découvrir des tas de choses grâce à la contribution et les talents de chacun.

### 5. L'intérêt et le rôle de l'album de jeunesse dans la découverte de l'écrit

C'est dans le livre et par rapport à l'image, que l'écrit devient véritablement visible pour l'enfant: il va s'apercevoir que les images ne disent pas tout et que le texte (au début, évidemment lu par l'adulte), est indispensable pour comprendre l'histoire, et qu'il a aussi d'autres pouvoirs : faire entendre des voix et ressentir des impressions, en apportant sur le plan graphique lui-même, des éléments de sens supplémentaires grâce à une esthétique qui lui est propre, au moyen de la typographie, et de la mise en pages inductrice du rythme.

Le livre de jeunesse à l'école, donc? Il s'agit de prendre le relais de l'École maternelle où, dans quelques classes déjà, on a pu observer des élèves sur le point de devenir des experts en albums de jeunesse (comme on peut le remarquer dans certaines séquences transcrites in *Lire la littérature à*

*l'école*<sup>4</sup>, pour autant qu'on les ait pratiqués avec eux, bien et souvent, avant l'âge de la lecture. Or ces élèves et les autres vont se retrouver en CP confrontés, pour l'apprentissage de la lecture, à l'univers étroit du manuel traditionnel d'apprentissage, certes mis au goût du jour, coloré, se voulant ludique, drôle, etc. mais bien artificiel tout de même... Aussi pourquoi n'apprendrait-on pas à lire avec de **vrais** livres, c'est-à-dire des albums qui n'auraient pas été forcément conçus tout exprès pour les apprentissages du "code" ? Toutes les "méthodes" que nous avons consultées, en effet, le revendiquent et à chacune sa formule, mais l'impression finale est que toutes les formules se réduisent en fait à deux modèles : ou bien le manuel inclut de "vrais" livres (pas forcément tous "bons" pour autant) dans sa "méthode", ou il fabrique les siens, et ça se remarque, hélas.

Lancer des enfants de CP dans l'apprentissage de la lecture avec des albums n'est en effet pas facile. Parce que l'on ignore leur "bagage" préalable, mais surtout parce que les difficultés de lecture s'y présentent toutes en même temps, et que l'intérêt pour le texte risque de disparaître face à l'accumulation des tâches. Les cahiers d'apprentissage, qui vont parfois jusqu'à se spécialiser (cahiers d'activités, cahiers d'écriture, répertoires, fichiers), se proposent sans doute d'y parer ! Ces "outils" supplémentaires tiennent en fait lieu de « méthode », avec peut-être, dans l'esprit de leurs auteurs, quelque chose en plus qui ressemblerait au "charme" ludique (on y écrit le minimum mais on y dessine, remplit des cases, relie des formules, etc.) des "cahiers de vacances » de jadis. Ce sont donc ces "cahiers" que nous avons observés, pour voir comment ils utilisaient l'album de façon à travailler en même temps la technique de la lecture et la découverte du texte.

## 6. Les "activités"

Ce pari d'entrer dans la lecture directement avec le livre étant d'actualité, on s'étonne pourtant d'avoir à constater que **la dissociation des apprentissages** demeure un principe de base : étant donné deux opérations distinctes, *"la prise de sens à partir d'une histoire de la littérature de jeunesse d'une part, et la maîtrise du code d'autre part, les supports et les moments sont donc volontairement différents"* (Avant-propos, *Grindelire* CP, p. 3). Le manuel en question consacre donc ses pages de gauche à la page d'album ainsi très bien mise en valeur, et réserve ses pages de droite à la lecture globale de mots (intelligemment classés par catégories grammaticales) et de phrases reprises des phrases du texte mais avec des variantes. A la fin de chaque épisode, des pages récapitulatives reclassent les mêmes mots dans des tableaux "je vois/j'entends". Le terrain ainsi nettoyé se présente dans une mise en pages agréable. Les nombreux exercices autour du code sont censés se retrouver dans les cahiers d'activités et d'écriture.

Est-ce le cas et quels sont-ils ? Curieusement, ils ne varient guère d'une méthode à l'autre. Qu'il faille **vérifier** (car c'est plutôt de cela qu'il s'agit) la reconnaissance des formes ou la capacité de distinction entre des phrases qui se ressemblent, la majeure partie des exercices ne fonctionne que sur le modèle du test à "choix multiple" : sous l'image, on "coloriera" un mot "juste" sur quatre (certaines méthodes vont jusqu'à inventer des mots ou des phrases qui n'existent pas, et L'Ecole ose, à propos de *Toutou dit tout*, titre d'un album de Boujon : *Toudou tid tou* et *Tautau dit tout!*), on "entourera" les mots identiques dans une liste truffée d'intrus, on reliera un mot à une image ou l'inverse, on barrera ou cochera les mots et phrases selon le critère du "vrai" et du "faux". Comment ne voit-on pas que ces "exercices" dépourvus d'intelligence, et qui servent également à apprécier le "sens du texte" (!), ne donnent aux futurs lecteurs aucun véritable moyen d'apprentissage et fort peu de méthode, si on s'abstient de passer **par l'écriture en faisant en même temps fonctionner sa mémoire** !

La condition toutefois est que l'étude indispensable ne s'en tienne pas au seul rapport phonétique rencontré dans tel ou tel mot, mais prenne en compte sa **dimension sémantique** (soit, en contexte et au moment où on l'emploie, sa place dans sa famille de mots par rapport à ses dérivés, son sens propre ou figuré, son éventuelle polysémie, la raison de son emploi - humoristique ? ironique ? affectueux ? savant ? - dans le texte), aspect totalement négligé dans les manuels quels qu'ils soient. Pourtant le "sens" des histoires n'est-il pas compris dans le sens des mots dont les phrases sont faites ? Et cette "manière" de dire n'est-elle pas justement le propre d'un texte de **"littérature"** de jeunesse, à la différence d'un texte fabriqué dans une perspective dite "didactique", qui a peu à voir avec le « style ».

---

<sup>4</sup> Lire la littérature à l'école, pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM par C. Tauveron, C. Campoli, D. Claustre, D. Dormoy, Gippet, B. Gromer, JP Guichard, A. Karnauch, D. Marcoin, P. Sève, Hatier, Paris, 2002

### La "lecture de sens"

Tous les manuels la revendiquent pourtant. L'acquisition majeure en ce domaine est celle de la pratique des albums en maternelle, avec découverte de la couverture du livre, exploration de l'image et hypothèses à confirmer qui se poursuivront sur les pages suivantes. Mais sans doute n'insiste-t-on pas assez (on est en CP tout de même!) sur le **déchiffrage** du **titre**, qui doit occuper beaucoup plus de place dans l'activité qu'en maternelle où les enfants ont compris son rôle. En effet, non seulement tous les éléments de l'apprentissage technique de la lecture s'y trouvent réunis (séparation des mots, ordre des mots dans la phrase, ordre des lettres dans les mots, ponctuation, mots courants et inconnus, petits mots, noms propres, phrase nominale ou verbale, interrogative ou négative, etc.), mais on dispose, grâce au titre, d'une synthèse probable du contenu d'ensemble, et plus particulièrement déjà, d'un accent mis sur l'action, ou un personnage, ou une situation... Bref, c'est l'occasion même de lier dès le début les deux apprentissages (sens et code) et ce dans une perspective commune d'exploration, avec mystère et suspens à la clé (le titre ne dit pas tout, et on ne sait pas encore tout lire). Certaines méthodes, pourtant, évacuent cette entrée dans le livre, parce que, pense-t-on, trop difficile (du point de vue du code): on le "lira" donc à la fin ou plus tard, seulement après avoir passé en revue tous les rapports son-graphie du titre. Bonne ou mauvaise solution (faut-il d'emblée **décapiter** une histoire?

Autre procédure de travail sur le sens, la dite "**exploitation du texte**". L'objectif est commun à toutes les méthodes. Annoncé ici: "*Les cahiers d'activités proposent des exercices pour approfondir le travail sur le sens et la compréhension des textes*" (Grindelire, catalogue Bordas, p. 5). Ou annoncé là: "*Comprendre un texte en confrontant différentes hypothèses de lecture*" (Que d'histoires ! Guide pédagogique et fichier, vol. 1, Magnard, p. 64). Les propositions de "confrontation" qui suivent, p. 66 ("*Retrouve les phrases du texte et entoure-les,*" et "*Relie le début et la fin des phrases du texte*") où la présentation aligne en parallèle des absurdités qui sautent aux yeux, et p. 67 ("*Complète les phrases avec les mots suivants / Colorie la bonne phrase*"), correspondent-elles à l'objectif?

L'exercice "*De qui s'agit-il*" (Ribambelle, cahier d'activités 2, p. 20, Hatier) est tout de même d'un autre niveau: trois sujets de phrases ("les pingouins", "Minable", "les chasseurs"), doivent pouvoir remplacer leurs substituts ("il" ou "ils") dans cinq courtes phrases différentes. L'élève va effectivement devoir recourir au sens de l'histoire, tout en tenant compte de l'indice orthographique (singulier/pluriel), et il devra écrire sa réponse.

Les **questionnaires**, quand ils ne se cantonnent pas essentiellement à la simple restitution (livrets de l'*Apprentissage de la lecture à partir de l'album*, L'Ecole) peuvent sembler "malins": chaque lecture par le maître dans "*J'écoute*" (Abracadalire) se conclut dès le deuxième album mis en circulation, par une question posée en bas de page: ("*Quelles vont être les nouvelles bêtises de Boub?*"), la réponse se trouvant dans les phrases à lire par l'élève. Le "sens" peut "passer" ainsi, mais comme au jeu du furet. Et il faut reconnaître qu'on en reste aux questions de repérage vérifiant a "compréhension": "*Qui met des chaussettes rouges? Que dit Dagobert?*" (Je lis avec Dagobert, Istra), quand il y a des questions!

### Apprendre à lire en écrivant

Un questionnement adressé à l'élève (son avis, son interprétation, une hypothèse), voilà qui serait une motivation à écrire (et écrire au lieu de dessiner) même si la réponse ne peut encore se formuler qu'en quelques mots.

Un autre empêchement à l'écriture est l'emploi **prolongé** des étiquettes. Contrairement à ce que l'on pourrait penser, leur manipulation dans la construction, déconstruction, reconstruction de phrases ne favorise pas forcément la connaissance des mots même reconnus globalement. C'est l'incitation à l'écriture qui pose véritablement à l'enfant le problème des moyens à employer.

Quant à la **copie**, passage obligé, sa prolongation telle qu'on l'observe dans certaines pratiques où les enfants n'écrivent systématiquement qu'avec les mots et les phrases tout prêts écrits au tableau pour-qu'ils-ne-se-trompent-pas, diffère d'autant la prise de risques d'une expérience à faire, parfois sans filets. Qu'ils écrivent donc **aussi** sans attendre, avec le peu qu'ils connaissent, et librement, on pourra toujours en reprendre la formulation.

Deux modes de copie apparaissent dans les méthodes : celui qui consiste à se reporter à un endroit précis du texte, et à en prélever l'élément que l'on recopie ("*Ecris dans la bulle les paroles du magicien,*" op. cit. p. 9, pour *Le magicien des couleurs*, L'Ecole), et celui qui consiste à **sélectionner une des phrases** à prélever ("*Recopie la phrase qui montre que le magicien est satisfait,*" pour *Le magicien des couleurs*, Cahier d'exercices, p.p. 169-170, *La Lavande et le Serpolet*, CE 1). On voit la différence! Autant le premier exercice relève presque d'un automatisme (on ne relit - regarde

globalement - que pour chercher une forme), autant le deuxième oblige à la relecture **et** à la réflexion, c'est pourquoi on ne la propose sans doute qu'au niveau du CE1?

Les exercices de copie traditionnels (cf. cahiers adaptés jadis distribués dans les écoles), à relier aux arts plastiques, s'avèrent par ailleurs indispensables pour la calligraphie. Fixent-ils de surcroît l'orthographe? En tout cas, une mémorisation qui ne se contente pas de la connaissance globale est à construire systématiquement : les maîtres le font, les manuels n'y encouragent que rarement, pourtant c'est un jeu comme un autre: partant de l'observation et de la comparaison, *Je lis avec Dagobert*, (Istra), après "*Je ne confonds pas*" ("**bleu** / **blanc**", "**poème** / **poète** / **poésie**") et "*Je photographie des mots*" (liste des jours de la semaine où le - **di** est marqué en rouge), ouvre une rubrique : "*Je sais écrire **sans modèle***". *Justine et compagnie* propose l'écriture de sons et de mots **dictés**. Les meilleurs exercices consisteraient aussi à compléter phrases et textes avec les mots et les formules **dont on se souvient**.

Mais encore, par rapport à l'un des exemples cités, n'y aurait-il pas à rechercher **d'où vient et ce que dit ce - di** des jours de la semaine (dont toutes les langues du monde offrent des variantes)? Ce qui s'appellerait "travailler le code en même temps que le sens"...

### **Dissociation, dispersion, évasion**

Tels sont les défauts, redoutables pour l'apprentissage de la lecture, avec ou sans l'album de jeunesse, que l'on rencontre, à des degrés variables, dans toutes les méthodes, quelles que soient d'autres qualités par ailleurs. Vieux défauts et vieilles pratiques sans doute, mais dont on pourrait se passer à l'heure où l'utilisation de "vrais" livres oblige à les repenser (ces pratiques), avec de nouvelles exigences.

Ce qui entretient la dissociation des deux apprentissages à mener de front, outre une conception archaïque de la démarche, ce sont aussi les diverses "extrapolations" d' **exercices subitement déconnectés du texte à travailler**. Exemples: la deuxième page du fichier établi pour *Poulette Crevette*, "*Je découvre (2)*", p. 39 (*Que d'histoires !*) demande : "*1) Recopie le titre d'un album, 2) Recopie le titre d'un livre documentaire.*" Que signifient ces excursions ? Il s'agissait de faire suite à une reconnaissance du titre jusque là reconnu avec des étiquettes ! Au niveau de la reconnaissance de mots, p. 43, il faut retrouver dans deux listes de mots le "mot modèle" encadré (*poussin et poulette*): pourquoi y adjoindre et à deux reprises pour chacun, *poupée, coussin, pousser*, alors que la série *poussin, poule, poulette, poulailler* (mots rencontrés et à venir) y suffit largement et reste à étudier de près (plutôt qu'à encadrer) ? Que viennent faire ces intrus perturbateurs dans une série qui - vu la qualité du récit - est amenée à s'enrichir de page en page, tant sur le plan grapho-phonétique ("*Cot, cot, codette*" de la poule et "*cocorico du coq Kocoriqui,*" etc.) que sur le plan sémantique (non seulement "*ça coquerique*" et "*ça coqueline*" partout dans le poulailler, mais "*la poule glousse, le dindon glouloute, le canard cancanne et le jars jargonne*") ?

Les méthodes veulent assurément proposer aux enseignants le plus de "matériel pédagogique" possible, et jamais sans doute la lecture n'a été aussi accessoirisée; le problème est que ce matériel est devenu vraiment passe-partout. Prétendre accéder à une lecture "littéraire" dès les débuts de l'apprentissage suppose une approche particulière de chaque livre proposé, bien plus intéressante évidemment pour les élèves, et qu'on s'en tienne aux seuls exercices incontournables (ceux de l'étude des mots du **texte**). Mais la **dispersion** (contenue en puissance dans les listes à intrus) poursuit ici son cours: il s'agit maintenant de "*combiner les lettres et les sons*" (op. cit. p. 44, n°1) et il faut "entourer" le dessin quand on entend le son "ou". Six dessins se présentent: poule, poussin, cheval, cochon, loup. (Aïe! on aurait préféré un renard pour quelque rapport avec le poulailler). Trois lignes du texte reviennent en n°2 pour colorier les mots qui contiennent le son "ou" ; en n°3 il faudra écrire les lettres du son "ou", puis en n°4 écrire librement le nom de l'animal du dessin (le même loup), et enfin recopier ce nom tel qu'il est écrit au tableau. Pourquoi pas, puisqu'on étudie "ou"? La page suivante propose alors, rubrique "*C'est moi qui invente*", deux grands cadres précédés, l'un de "*Dans la*" et l'autre de "*le loup mange un*". Consigne: "compléter l'histoire par des dessins", une opération qui risque de prendre beaucoup de temps. Bien entendu, nous ne parlons ici que des "intrus" introduits par la méthode qui croit bien faire, et non pas des "mots de référence" des élèves, acquis dans des expériences antérieures, et qu'il conviendra au contraire d'accueillir et de partager: chaque élève constituant ainsi son propre bagage de mots, les acquis individuels s'ajoutant aux acquis collectifs.

On peut ainsi **s'évader** des tâches les plus urgentes de toutes sortes de façons: tant par la multiplication des exercices les moins appropriés, que par l'infinie répétition de phrases détournées du texte et reprises hors contexte dans des cahiers "annexes" (voir certains "fichiers-lecture" à phrases gigognes), que par le dessin, ou la lecture du maître remplaçant celle de l'élève.

## 7. La meilleure "méthode" et l'album idéal

La meilleure méthode serait la méthode la plus progressive, or **la quantité** de texte à lire dans les manuels, augmente souvent trop vite de page en page (quel est le linguiste qui a dit qu'on peut apprendre à lire avec une seule phrase ?), et ce qui compte est l'intérêt du texte ! Les activités d'entraînement à la lecture y sont forcément répétitives quelle que soit la façon (artificielle) dont on tourne et retourne les phrases, comme dans le *Bourgeois Gentilhomme* - où là au moins c'est drôle. Dans un album qui se le permet, au contraire, la richesse du texte supplée à sa brièveté. Et les "nouvelles" phrases d'une histoire qui joue avec humour et art des mêmes mots pallient cette sensation de ressassement (qui finit par lasser les maîtres eux-mêmes). Ce que ne peuvent montrer les manuels, surtout quand l'aberration gagne, en toute bonne foi, les exercices, c'est l'importance de la réflexivité, alors que l'album l'exige et que l'enfant de maternelle s'y est accoutumé. L'échec en lecture doit provenir aussi de ce sentiment de l'inutile et de l'artificiel, alors que l'intérêt pour les mots et le langage est une disposition naturelle!

L'album idéal est celui qui présente une histoire simple ou complexe, dont le sens se prête à l'interprétation, qui a du relief, un rythme dans la structure et le phrasé, une richesse lexicale et syntaxique avec des jeux de sonorités et de typographie, dans une mise en page significative où texte et image se complètent, l'un et l'autre enrichissant l'autre. Un exemple: la *Poulette Crevette* de Françoise Guillaumond, ill. de Clément Oubrière (Magnard). Bien que se passant dans un poulailler avec des animaux de basse-cour, le récit est une fiction qui raconte, en miroir, les lenteurs d'un apprentissage enfantin, lequel inquiète ses parents. Charme, humour et tendresse se combinent dans de subtiles variations: dialogues et récit, rôle différent des personnages, reprises à l'identique (refrain) et reformulations, tout cela dans un registre lexical relativement limité (donc idéal pour une première lecture) mais qui donne en même temps, par on ne sait quel tour de force, sur une diversification d'emplois tout à fait inattendue.

Le style de l'illustration est une sorte de kaléidoscope d'ambiances colorées qui jouent sur les variations du thème, et son dessin délicatement caricatural (comme dans la BD humoristique) s'accorde à la légèreté ludique de l'histoire. A quoi il faut ajouter (et le travail sur les mots en CP, c'est cela) le plaisir de s'amuser dès le départ de ce rapport excentrique entre des mots incompatibles a priori (poulette/ crevette?) dont on révisé pourtant la justesse (même sonorité) à cause d'un suffixe (-ette) qui en rajoute du point de vue du sens puisqu'il se case aussi bien dans l'armoire des diminutifs (une poulette est une petite poule) que des hypocoristiques ("ma poulette" dit-on à une petite fille que l'on "couve" comme la prune de ses yeux!)

En déficit d'histoires aussi charmantes et habilement calibrées, nous conseillons ce qui est devenu un véritable genre : les albums à onomatopées : une gamme sans fin avec tous ses atouts : typographies splendides, expressivité assurée, lecture facile, mémorisation évidente, et amusement certain.

### Referências bibliográficas

- FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño, Mexico: Siglo XXI Editores.
- C. TAVERON, C. CAMPOLI, D. CLAUSTRE, D. DORMOY, GIPPET, B. GROMER, J. P. (2002). *Lire la littérature à l'école, pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM* par Guichard, A. Karnauch, D. Marcoin, P. Sève, Paris : Hatier.
- METHODE BOSCHER ou *La Journée des Tout Petits*, M. et V. Boscher, J. Chapron instituteurs et M.J. Carré, éd. Mme Chapron à Loudéac (Côtes- du- Nord), 1959.



Actas do 6º Encontro Nacional (4º Internacional) de Investigação em Leitura,  
Literatura Infantil e Ilustração  
Braga: Universidade do Minho, Outubro 2006

## La educación sentimental en los álbumes infantiles actuales

***Teresa Colomer***

Universidade Autónoma de Barcelona – Espanha

### Resumo

En esta conferencia se analiza la evaluación del discurso educativo de los libros infantiles más recientes en comparación con el cambio producido en la década de los ochenta respecto a la literatura infantil anterior. En los últimos tiempos las sociedades han evolucionado hacia un sistema globalizado. Como en la fase anterior, las características de estas sociedades se corresponden con los motivos de su evolución, de modo que causas y consecuencias son fenómenos que se refuerzan mutuamente en una espiral recursiva el reflejo social ofrecido por los álbumes, los valores dominantes que condicionan los objetivos educativos perseguidos y los instrumentos que se ofrecen a los lectores para alcanzarlos según la ficción más generalizada en ambos momentos.

En la nueva constelación de valores, la reflexión intimista sobre las emociones parece la pieza más innovadora incorporada a la representación del mundo y de los valores que se ofrecen a la lectura de los niños y niñas de las sociedades postindustriales. La vivencia poética y la recuperación de la palabra están ganando puntos, de manera que los pequeños han sido invitados a vivir bajo el signo de la luna y la ensoñación poética que se han adueñado de una inmensa cantidad de libros que se afanan por desearles lindos sueños y por tranquilizarlos con la cadencia de las rimas. La recuperación de un tiempo idílico de afectuosos espacios protectores se añade así a los recursos más utilizados hasta ahora por los libros para ofrecer vías de salida emocional a los lectores implícitos de la literatura infantil actual.



## 1. Introducción

Al analizar los libros ilustrados y álbumes infantiles del reciente cambio de siglo, descubrí un buen día que los habían sido invadidos por las vacas<sup>1</sup>. El premio de los libreros catalanes para el mejor libro infantil acababa de recaer en *¡Que vuelvan las vacas locas!*<sup>2</sup>, y ese título se revelaba de pronto como la punta del iceberg de un auténtico rebaño que pastaba en los cuentos más recientes y que nos proporcionaba álbumes destacables como *Sofía, la vaca que amaba la música* o *No todas las vacas son iguales*. Empecé a preguntarme por la razón de esta súbita pasión por un personaje con unas connotaciones tan sosas y pacíficas que hasta ahora le habían mantenido bastante alejado de la ficción infantil (fig.1).



Fig.1. Sofia la vaca que amaba la musica

Así que me fui dando cuenta de que en los nuevos libros se acumulaban personajes y detalles que hace un par de décadas no proliferaban de este modo. ¿La cotidianidad y tranquilidad de las vacas podía tener algo en común con la vuelta de los múltiples pájaros de resonancias folclóricas (como *La mirlita*) que han aparecido últimamente y que incluso constituyen ya el tema de colecciones editoriales enteras? ¿No estaban ambos tipos de personajes a tono con una actitud de reposo anímico y literario que conducía a un nuevo auge del protagonismo de los animales de granja y de campiña en los libros infantiles? ¿no se divertían los protagonistas infantiles – como Tanya u Olivia- con actividades como la danza clásica o la tuba? ¿no eran también como pájaros las pequeñas hadas aladas (*Magenta, la pequeña hada*, etc.) que triunfaban dentro de la categoría de seres fantásticos, tan maltrechos la mayoría tras unas décadas de literatura desmitificadora e irreverente? ¿no suponían una continuidad los ensimismados personajes enamorados y los abuelos que preparaban tiernamente su despedida de una vida placentera (como *Nana vieja*)? ¿se correspondían de alguna manera los libros en forma de catálogos de sentimientos, los libros didácticos a la vieja usanza (*En la noche*) y el uso de los cuentos conocidos como lugares donde hallar apoyo para las



crisis anímicas (*El último refugio*)? ¿casaba todo ello con una sempiterna presencia de la luna y las buenas noches (*La luna, ¿A qué sabe la luna?*, *Papá, por favor, consígueme la luna*, *Si la luna pudiera hablar*, *La luna escondida*, *Buenas noches*, *gorila* y todo su nutrido grupo)?

Tal vez no lo parecía de entrada, pero todos esos elementos empezaban a tomar un aire de familia, mullido, calmado y bien protegido, si uno dirigía la mirada a los mejores libros de los años ochenta. Aquellos libros renovaron las estanterías con animales tan exóticos e inconvenientes como las boas *constrictors*, los hipopótamos o los buitres; les robaron su ferocidad en la misma oleada que desmitificó a los ogros, brujas, monstruos y dragones, de los que los ejemplos serían incontables; y dieron vida a los objetos más modernos e inverosímiles, para servir, en conjunto, a la parodia, el absurdo y la fantasía (fig.2).

Fig.2. Una pesadilla en mi armario

1 Algunas de las ideas de esta conferencia fueron publicadas en Colomer, T. (2006): "La protección de *Buenas noches*, luna y otros valores actuales". *Peonza, revista de Literatura infantil y juvenil* nº 75/76, 41-51.

2 Se dan los títulos en castellano para los títulos originales en esta lengua o los traducidos a ella desde otros países. Se mantienen en la lengua original los escritos en catalán, gallego y euskera.

Los niños protagonistas de esos cuentos se enfurecían (como Fernando), inventaban cosas al son de *qué pasaría si...*, se divertían con grandes colores y alborotos y se relacionaban con sus abuelos para ser piratas o subirse a los manzanos. Los catálogos pasaban por la imaginación (*cómo podrían ser... los cometas, los abanicos, o los bestiarios fantásticos en Llibre del vòlics, laquidambres i altres espècies*, etc.) y no por el corazón (*qué se siente...*), los personajes abrazaban la didáctica antiautoritaria como regla de vida, se usaban los cuentos para invertirlos y mezclarlos (a través de reescrituras y colecciones feministas como “A favor de las niñas”) y, aunque la luna siempre ha sido mucha luna, los niños y niñas preferían ser llevados a la cama bajo el signo del pacto y la aventura de Dormir y Sueño (*El maravilloso viaje a través de la noche*).

Ciertamente, agrupar todos esos álbumes en dos conjuntos es algo artificial, ya que todos parten del mismo sustrato, se deslizan en el tiempo -atrás a través de los títulos precursores y adelante en la estabilidad de sus continuaciones-, y se mantienen juntos en la producción actual como estratos superpuestos. Sin embargo, los énfasis predominantes en ambos imaginarios nos remiten al auge de unos valores distintos en ambos contextos de producción y recepción. A continuación vamos a intentar esquematizar estos cambios a través del contraste entre:

**el tipo de sociedad en la que aparecen**  
**el reflejo social** de esas sociedades existente en los libros,  
**los valores dominantes** en esas sociedades  
**los objetivos educativo perseguidos**, condicionados por los valores dominantes  
**los instrumentos** que se ofrecen a los lectores para alcanzar los objetivos, según la ficción más generalizada en ambos momentos.

## 2. La imaginación al poder de los años setenta

Tipo de sociedades	Reflejo (en la ficción)	Valor dominante	Objetivos educativos	Instrumentos (en la ficción)
Sociedades del bienestar:	Familias urbanas	Cuestionamiento de las relaciones jerárquicas	Relaciones sociales democráticas	Desdramatizar (humor)
Democracias	Clases medias (artistas)	Gestión de los conflictos interpersonales	Derecho a la diferencia	Imaginación creativa (fantasía)
Gestión de recursos humanos	Ocio / trabajo productivo		Autonomía personal	Actividad externa (ser emprendedor)
Acceso al ocio	Hijos únicos			Afecto del entorno
				La familia cuestionada / <i>unida</i>
				Exploración de la transgresión

**Cuadro 1-** Los cambios de los 70: la imaginación al poder

Los años sesenta supusieron una etapa de desarrollo económico y cultural de las sociedades occidentales que las convirtió definitivamente en *sociedades postindustriales poseedoras de un “estado del bienestar”*. La organización política en sistemas democráticos, la importancia de la gestión de recursos humanos en el sistema productivo y el acceso al ocio en las formas de consumo son características de estas sociedades que tendrán su traducción en los valores compartidos y en el enfoque educativo de la formación de los jóvenes (Colomer, 1998, 2005).

Los cambios sociales producidos tuvieron su *reflejo en la descripción social de los libros* dirigidos a los niños y niñas. El contexto social pasó a ser el de las clases medias, especialmente el sector perteneciente a las profesiones liberales; las familias de los cuentos pasaron a ser familias urbanas, con el predominio de hijos únicos, y el acceso al bienestar se tradujo en una desvalorización del trabajo productivo en favor del tiempo de ocio, lo cual llenó los álbumes de pintores, escritores y poetas, como *Frederick de Leo Lión* o la familia de *Anastasia Krupnick* (fig.3). Paralelamente, los nuevos conflictos generados por este tipo de sociedades dieron lugar a una corriente de denuncia crítica sobre esos temas como en *La calle es libre* (fig.4).

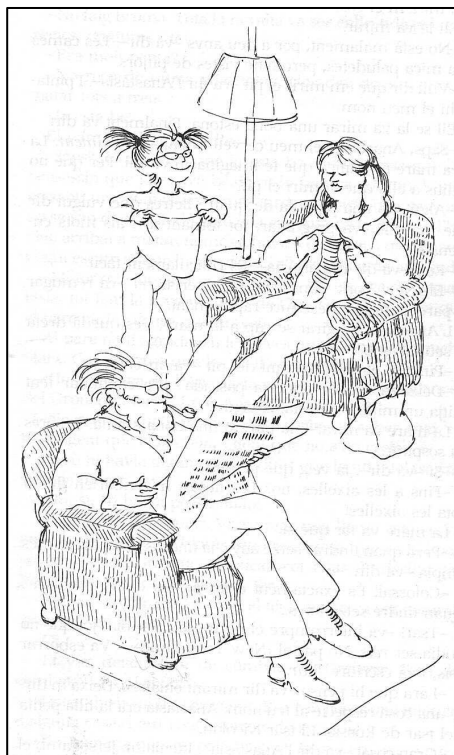


Fig.3. "Anastasia Krupnick"

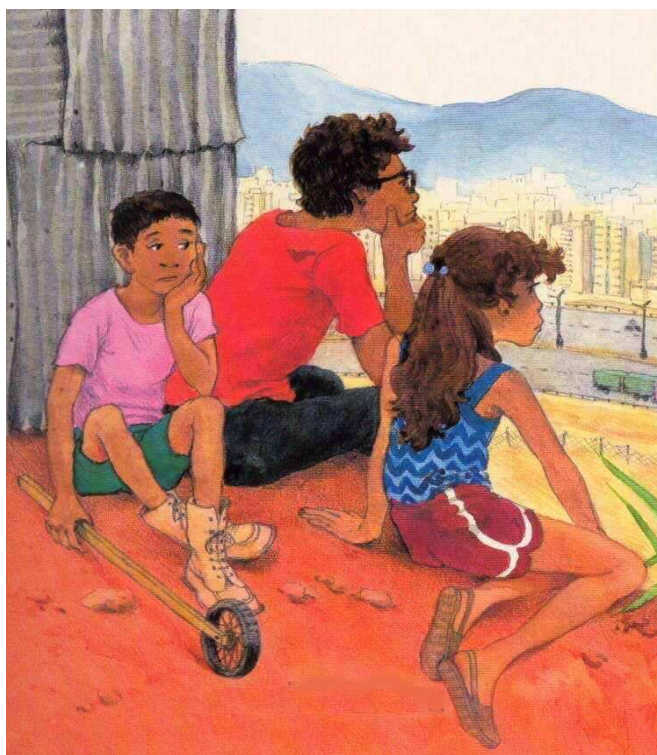


Fig.4. *La calle es libre*

Los valores correspondientes a los cambios sociales se situaron en la reivindicación democrática y, por lo tanto, en el cuestionamiento de las relaciones de autoridad a todos los niveles; en la necesidad de saber gestionar los conflictos interpersonales derivados de unas relaciones productivas y jerárquicas más complejas; y en la percepción de las personas como "individuos", con opinión, voluntad y acción propia.

Los objetivos educativos proyectados sobre las nuevas generaciones se adecuaron, pues, a estos valores. Se extendió la conciencia de una necesidad imperiosa de ciudadanos capaces de apreciar, establecer y desenvolverse en relaciones sociales democráticas; ciudadanos poseedores de unos mismos derechos y dispuestos a otorgarlos o reivindicarlos –según su posición en el tablero social- de manera que se aceptara el derecho a la diferencia en sociedades complejas; así como ciudadanos que hubieran desarrollado una autonomía personal que les llevara a actuar como individuos en ese entramado. Democracia, derecho a la diferencia y autonomía personal son valores muy extendidos en la producción de esa época (como en *¡Sécame los platos!*; *Clara, la niña que tenía sombra de chico*, etc.)

Entre los instrumentos ofrecidos a los lectores para desarrollar estas actitudes y valores, destacan especialmente tres: el desdramatizar los conflictos a través del humor; la imaginación creativa a través de la fantasía; y el apoyo en el afecto personal del entorno. Con esos recursos, los personajes propuestos como modelos en la ficción debían implicarse activamente para resolver los problemas y tenían que ser capaces de explorar la transgresión de las normas de convivencia para calibrar su caducidad o los límites de su acierto.

El trato otorgado a la descripción del contexto familiar sería un claro ejemplo de este enfoque. Por una parte, se propuso por primera vez el cuestionamiento crítico de sus roles y relaciones de poder (*¡Ahora no, Bernardo!*), pero, por otra, continuó manteniéndose como núcleo de afectos (*“¡La familia está completa!”* se concluye en *¡Julietta estate quieta!*).

Los libros se poblaron, pues, de protagonistas infantiles divertidos, imaginativos, capaces de afecto, emprendedores y transgresores, que se enfrentaban a las jerarquías y a la discriminación y que aprendían a superar sus conflictos psicológicos y interpersonales.

### 3. El deseo de espacios protectores en el cambio de siglo

Sociedades globalizadas:	Nuevas formas familiares <i>Urbanas</i>	Protección infantil	Enfrentar la soledad	<i>Desdramatizar (humor)</i>
Nuevas formas de poder	<i>Clases medias (profesionales)</i>	Seguridad personal	Enfrentar el fracaso	<i>Imaginación cultural, el ensueño, la palabra</i>
Cambio tecnológico	Ocio de calidad Mezcla étnica y cultural		Aceptar las diferencias	<i>Actividad reducida (anticonsumo, sencillez, trabajo bien hecho)</i>
Trabajo absorbente	Dos hermanos			<i>Afecto: mascotas, hermanos, viejos</i>
				<i>La familia cuestionada/unida</i>
				<i>Exploración de las emociones (el amor, la muerte)</i>

**Cuadro 2** – Los cambios actuales: la nostalgia de mullidos espacios protectores

En los últimos tiempos, las sociedades han evolucionado hacia un *sistema globalizado*. Como en la fase anterior, las características de estas sociedades se corresponden con los motivos de su evolución, de modo que causas y consecuencias son fenómenos que se refuerzan mutuamente en una espiral recursiva. Se producen nuevas formas de reparto y ejercicio del poder político y económico; se favorece la aceleración del cambio tecnológico; y aumenta el tiempo productivo, de modo que el trabajo se vuelve cada vez más absorbente, al mismo tiempo que se exacerba la oferta de ocio, cada vez más centrada en el consumo de bienes.

Los cambios en las formas de vida tienen también su *reflejo en la descripción social de los libros infantiles*. El contexto continúa siendo urbano y de clases medias profesionales, pero aparecen las nuevas formas familiares -con la generalización del divorcio, el aumento de familias monoparentales, la adopción filial, las parejas homosexuales, etc... y ha desaparecido el despreocupado desempeño artístico en favor del consumo del ocio de calidad (asistencia a la ópera, visitas a los museos, lectura, etc.). El actual fenómeno migratorio también empieza a tener un impacto notable en la mezcla étnica y cultural ofrecida por la ficción literaria y plástica. En paralelo, se mantiene la corriente crítica, con una búsqueda de mayor impacto emocional que ofrece álbumes como *La isla*, *De noite en la rua* e o *Juul*.(fig.5).



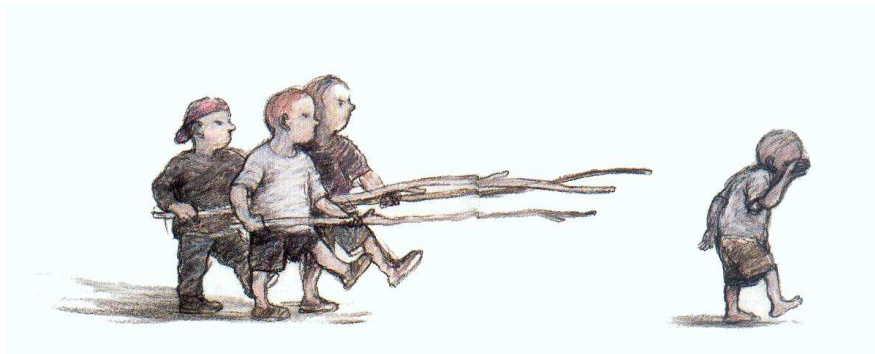


Fig.5. La isla

En síntesis, puede decirse que en los libros actuales predomina un mundo presidido por niños y niñas urbanos, pertenecientes específicamente a clases medias, con acceso a formas culturales y artísticas prestigiosas, con padres que viajan, se divorcian y forman nuevas familias, situados en una sociedad que va evolucionando hacia la diversidad étnica y cultural y a los que llegan noticias de que en otros lugares existen problemas distintos, como el de las guerras.

Los cambios sociales son de tal calado y se producen a tal velocidad que la percepción social de *los valores* parece pasar por una fase de inseguridad personal y de conciencia de la necesidad de preservar el tiempo y el espacio de la infancia en lo que podría calificarse de nuevo tipo de "habitación de los niños", como el que presidió el nacimiento de la literatura infantil –y del concepto mismo de infancia- en el área anglosajona.

En el contexto social que se describe, los protagonistas de los álbumes se sienten a menudo muy solos e inseguros, de manera que los *objetivos educativos* parecen incluir ahora, por una parte, la necesidad de armar a los individuos para que puedan enfrentar la soledad producida por las formas actuales de vida, así como el fracaso de las expectativas generadas por la exaltación del éxito y el consumo. Podemos verlo en obras como *El libro triste*, o *El árbol rojo* (fig.6).



Fig.6. El árbol rojo

Esos niños actuales, deben aprender también, ahora, a observar más allá de las formas trepidantes y caóticas de la sociedad de las prisas y el consumo que les envuelve, (*Allí donde vivo*) de manera que puedan oír el silencio, distinguir lo que es superfluo, desprenderse de lo innecesario, gratificarse con la sencillez del trabajo bien hecho, identificar sus emociones y los sentimientos de los demás e iniciarse en el reconocimiento del amor y la aceptación de la muerte.

Por otra parte, también parece que, una vez asumida la legítima existencia de la diferencia en el período anterior, los objetivos educativos prioritarios incluyen la aceptación de los problemas que conlleva la convivencia

con esas diferencias. El hecho de que, en el tiempo que va de uno a otro período, nuestras sociedades hayan cambiado realmente la composición de su población hace que las diferencias se hayan desplazado desde el terreno del “género” o los rasgos individuales, a los problemas de la inmigración. Veamos un ejemplo de ello:

En 1985, David McKee publica un cuento titulado *Dos monstruos* en el que se describe un conflicto genérico, aplicable a cualquier situación. Es un conflicto entre iguales, sin base real, nacido del desconocimiento y la incomunicación. Por eso, la solución se hallará en el lenguaje, la empatía y la comunicación. Hablar es lo que permite a los personajes cambiar su forma de pensar y llevar el conflicto hasta su resolución,

Veinte años más tarde, en 2005, McKee publica *Tres Monstruos*<sup>3</sup>. Ahora el conflicto se ha concretado, ya que se alude específicamente al tema de la inmigración y la marginación. Los personajes ya no son iguales, son que existe una sociedad de poderosos (dos de los monstruos) y un tercero que llega a ella. El lenguaje se muestra tan sólo como la forma de expresar el conflicto y no se puede afirmar que los personajes cambien su forma de pensar. En realidad la solución es ambigua y se presta a la interpretación. Se puede pensar que el final afirma que el intercambio es imposible y que, simplemente, es necesario aprender a coexistir. O también se puede pensar que el cuento se propone decir que se puede aprender a negociar soluciones que mejoren la situación de todos, sin necesidad de convencer al otro. En cualquier caso, las interpretaciones de la narración más reciente se mantienen abiertas y no parecen forzosamente contradictorias, cosa habitual en literatura, por otra parte. El cuento muestra, pues, la manera en la que ha aumentado la complejidad sobre estos temas en el sentir social y la forma en la que los libros infantiles los presentan a sus lectores.

También han aparecido muchas obras en las que se cede la palabra a los lugares de origen o una perspectiva globalizadora de culturas -con recopilaciones de juegos de todo el mundo, cuentos de animales de todas partes, leyendas de aquí y de allá o información sobre familias y modos de vida lejanos. Se pretende, así, ayudar a los niños a familiarizarse con los países de sus nuevos compañeros, dotar a éstos últimos de una conciencia de identidad cultural de origen y ofrecer a los mediadores educativos recursos para su labor de socialización en este campo.

Los instrumentos ofrecidos a los lectores infantiles también presentan matices respecto de la fase anterior. No hay duda de que el humor y la fantasía continúan siendo los grandes instrumentos utilizados por la literatura infantil para ayudar a los protagonistas a desdramatizar y superar sus problemas. Un tema lateral ahora, sería el analizar si ese humor se ha tornado sospechosamente banalizador y evasivo, de modo que los niños de los libros pueden entregarse a la vivencia de las situaciones más disparatadas y surrealistas, sin mayores pretensiones subversivas. Por su parte, la imaginación se impregna de un carácter más propio de la recepción cultural que directamente creativo, lo cual parece contribuir a la recuperación y preferencia actual por la solidez comprobada de los clásicos frente a la sensación de un mundo fluido y cambiante. La propuesta imaginativa se inclina, pues, por el acceso a los referentes tradicionales, más que en su transgresión, y se refugia en el ensueño, más que en el juego.

El afecto del entorno infantil se torna más íntimo, con el recurso a figuras cercanas con las que compartir la soledad urbana. La pareja de hermanos recupera su ventaja histórica respecto al hijo único de las décadas inmediatamente anteriores. Operar con una pareja de personajes ofrece algunas ventajas a los autores: tener un protagonista femenino y otro masculino, tal vez en favor de la igualdad de género como valor educativo; ofrecer personajes de mayor y menor edad, lo que permite proyectar una perspectiva, ya responsable, ya admirativa, o bien mostrar las tensiones entre ambas figuras; y contribuir a ampliar en todo lo posible la gama de lectores de un mismo título. Una variante de este desdoblamiento fraternal se halla en la abundancia de mascotas animales, muñecos y objetos preferidos que se incorporan al retrato completo del pequeño protagonista. En todas esas figuras complementarias, el protagonista refleja y delega sus problemas, obtiene apoyo, ejerce su responsabilidad o aprende a resolver conflictos interpersonales. Y también los ancianos (*Aquel viejo y aquel niño*), tan desplazados como los niños en los ritmos actuales de vida cumplen la función de aligerar su soledad. Los ancianos tienden a contemplarse ahora como “personas” más allá de su estricto papel familiar, y a mostrarse tanto en su vertiente humorística de gentes divertidas, con proyectos fabulosos, como en la más reflexiva de seres capaces de afrontar la decrepitud o la muerte

---

3 Debo esta observación a mi colaboradora M<sup>a</sup>Cecilia Silva-Díaz

con dignidad. Todas estas figuras, pues, son convocadas para prestar a los lectores una posibilidad de proyección psicológica, una compañía consoladora o un espacio de aprendizaje del respeto y la responsabilidad.

El anterior valor positivo de la actividad se reduce para dar paso, tal como hemos señalado, a un alegato a favor de formas poco consumistas, la sencillez, el trabajo pausado -que recupera valor respecto de la visión crítica de los setenta-, o a formas tradicionales de disfrute. La propuesta de formas de vida más tradicionales y la insistencia en asociar a todos los miembros de la familia en el afecto y la diversión compartida comparten reacción entonces ante la evidencia de la soledad infantil ante las pantallas, la absorción del tiempo en una vorágine de actividad productiva, el individualismo competitivo o el consumo compulsivo. La familia se mantiene más unida que nunca, como podemos ver en *Vamos a cazar un oso*, por ejemplo, aunque se aceptan sin vacilar las nuevas formas y se reflexiona ahora sobre la irrealidad de los estereotipos de perfección (como en *Madrechillona*). En esta constelación moral, la institución familiar es mucho menos cuestionada y tanto el entorno familiar como los amigos son abordados siempre desde un punto de vista enormemente positivo, ya que de lo que se trata es de aportar seguridad y esperanza a la soledad infantil.

Finalmente, para completar la comparación con la fase anterior, puede decirse que, más que explorar la transgresión, los libros actuales se dirigen a la exploración de las de los sentimientos, las emociones (fig.7) y las ideas filosóficas sobre el mundo (*La gran pregunta*). Es en este ámbito donde se ha producido una de las mayores novedades temáticas de los libros actuales. Se trata de una opción que, en muchos casos, rehuye las formas narrativas para adoptar las propias de los catálogos o listados. Han aparecido así, múltiples libros que enumeran cosas tan variadas como las que gustan, encantan o aborrecen, las que caracterizan las emociones de la vida, clasificaciones sobre los tipos de lágrimas, el ver cómo es alguien en realidad, si se comporta de modos tan distintos como los enumerados, por qué motivos se quiere a cada tipo de miembro de la familia o cómo cada cual puede ser considerado raro por los demás.

Fig.7. Mania da explicação

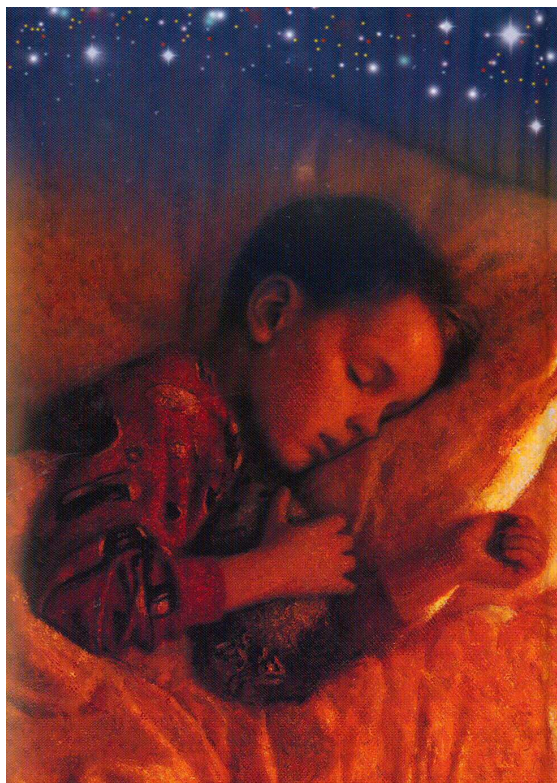
En esta constelación de valores, la reflexión intimista sobre las emociones parece, pues, la pieza más innovadora incorporada a la representación del mundo y de los valores que se ofrecen a la lectura de los niños y niñas de las sociedades postindustriales. La vivencia poética y la recuperación de la palabra están ganando puntos, de manera que los pequeños han sido invitados a vivir bajo el signo de la luna y la ensoñación poética que se han adueñado de una inmensa cantidad de libros que se afanan por deseñarles lindos sueños y por tranquilizarlos con la cadencia de las rimas. La recuperación de un tiempo idílico de afectuosos espacios protectores se añade así a los recursos más utilizados hasta ahora por los libros para ofrecer vías de salida emocional a los lectores implícitos de la literatura infantil actual.





Voy a terminar con una cita tomada, casi al azar, del sociólogo José Vidal-Beneyto quien decía en un periódico:

*La complejidad de nuestras sociedades, en vez de haber producido el aumento de posibilidades que era esperable, las ha marginado y confundido fragilizando los comportamientos individuales y las prácticas colectivas y generando un estado de inseguridad difusa pero aguda y permanente. (...) La mundialización y los cambios traumáticos que ha introducido han radicalizado la crisis axiológica y estructural, empujándonos al masoquismo político, condenándonos al miedo social, confinándonos en la privatización personal y familiar. Ésta, como todas las regresiones, nos hace eminentemente vulnerables<sup>4</sup>.*



De esa vulnerabilidad y desconcierto es de lo que la literatura infantil parece querer proteger a la infancia. (fig.8) A través de la vuelta a lo seguro, del relato que permita asumir al diferente, del análisis de nuevos sentimientos en los libros y del blindaje ensoñado del hogar. Porque, en definitiva, y como en cualquier época, los libros para niños hablan en realidad de nosotros, de las nostalgias y deseos de los propios adultos.

Fig.8. El mejor de los secretos

## Referencias bibliográficas

- COLOMER, T. (1998): *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez
- COLOMER, T. (2005): *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.

## Títulos infantiles en el orden citado

- Arbat, C.: *¡Que vuelvan las vacas locas*. Diálogo.
- Pennart, De; Geoffroy: *Soffá, la vaca que amaba la música*. Corimbo.
- Ventura, A.; P. Amargo: *No todas las vacas son iguales*. Camelia.
- Rubio, A.E.Ferrer: *La mierlita*. Kalandraka.
- Gauch, P.L.: *Baila, Tanya*. Serres.
- Falcão, A.; Nassarini, M.: *Mania da Explicação*. Salamandra
- Falconer, Ian: *Olivia*. Serres.
- Escala, J.; C. Solé: *Magenta, la pequeña hada*. Lumen.
- Wikd, M.; R. Brooks: *Nana vieja*. Ekaré.

---

4 José Vidal-Beneyto "Marzo de 2006 no es Mayo del 68". *El País* 08/04/2006



Wolf; Rao; Ramanathan; Ladha: *En la noche*. Thule  
 Innocenti, R.: *El último refugio*, FCE.  
 Herbauts, A.: *La luna*. Kókinos.  
 Grejniec, M.: *¿A qué sabe la luna?*. Kalandraka.  
 Carle, E.: *Papá, por favor, consígueme la luna*. Kókinos.  
 Banks-Hallens, K.; G.Leben: *Si la luna pudiera hablar*. Joventut.  
 Rathman, P.: *Buenas noches, gorila*. Ekaré.  
 Cirici, D.; M.Balaguer: *Llibre dels vòlics, laquidambres i altres espècies*. Destino  
 Oram, H.: *Fernando furioso*. Ekaré  
 Heine, H.: *El maravilloso viaje a través de la noche*. Lóquez .  
 Lionni, L.: *Frederick*. Lumen.  
 Nöstlinger, Ch.: "Anastasia Krupnick". Alfaguara.  
 Kurusa; M.Doppert: *La calle es libre*. Ekaré  
 Baumann, K; M.Foreman: *¡Sécame los platos!*. Altea.  
 Bruel, C.; Bozellec, A. (1980): Clara, la niña que tenía sombra de chico. *Lumen*.  
 McKee, D.: *¡Ahora no, Bernardo!*. Kalandraka.  
 Wells, R.: *¡Julieta estate quieta!*. Altea.  
 Greder, A.: *La isla*. Lóquez.,  
 Lago, A.: *De noite en la rua*. Caracas:Ekaré.  
 Maeyer, G.; K.Vanmechelen: *Juul*. Lóquez.  
 Rosen, M.: *El libro triste*. Serres  
 Tan, S.: *El árbol rojo*. Barbara Fiore.  
 Wolfe, F.: *Allá donde vivo*. Juventud.  
 McKee, D.: *Dos monstruos*. Altea  
 McKee, D.: *Tres monstruos*. Ekaré.  
 Avelino Fernández, A.; F. Delicado: *Aquel viejo y aquel niño*. Kalandraka..  
 Rosen, M.; H.Oxembury: *Vamos a cazar un oso*. Ekaré.  
 Bauer, J.: *Madrechillona* . Lóquez.  
 Erlbruch, W.: *La gran pregunta*. Kókinos  
 McAllister, A.; G.Blythe: *El mejor de los secretos*. Kókinos.



Actas do 6º Encontro Nacional (4º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração

Braga: Universidade do Minho, Outubro 2006

## **Coisas que não há que há: a escrita poética para a infância de Manuel António Pina**

**Sara Reis Silva**

Instituto de Estudos da Criança da UM

### **Resumo**

A produção literária de Manuel António Pina, potencialmente destinada a crianças e jovens, constitui o cerne do estudo que pretendemos apresentar. Considerado por muitos como um dos mais inovadores escritores portugueses, intentamos realizar uma leitura mais pormenorizada de duas obras poéticas deste autor, *O Pássaro da Cabeça* (1983/2005) e *Pequeno Livro de Desmatemática* (2001), destacando alguns traços singulares da sua criativa escrita, designadamente de algumas das mais recorrentes estratégias de humor ou de original acção lúdica sobre a língua. Na nossa análise, ressaltaremos temas como a infância, tempo e memória, razão vs. imaginação ou mundo às avessas, e processos técnico-expressivos como o paradoxo, a paronímia ou a reinvenção verbal.

Numa envolvente crónica intitulada «Sintomas de Poesia», afirma, a dado momento, Manuel António Pina:

«A língua tem uma irreprimível “vontade de poesia” e, se não estivermos atentos, ou se nos distraímos e lhe damos um pouco de liberdade e a deixamos respirar, *faz poesia*. É mais forte do que ela.» (Pina, 2006: 114).

Um olhar mais demorado lançado sobre as obras publicadas por MAP, ao longo das últimas três décadas, faz perceber, de facto, esse encanto quase avassalador que a poesia ou essa língua incontrolável exercem no autor de *Os Livros* (2003). Em MAP, no início (para ser, depois, sempre) foi a poesia, uma poesia que teve como nomes *Ainda não é o fim nem o princípio do mundo calma é apenas um pouco tarde* (1974), *Aquele Que Quer Morrer* (1978) e, mais tarde, *O Pássaro da Cabeça* (1983/2005), que determinou o percurso literário do escritor. Na verdade, em muitos momentos, mesmo quando parece que nos situamos, por exemplo, no universo dramático, como em *O Inventão* (1987), é a poesia que acabamos por aí pressentir. É, pois, possível encontrar diversos fragmentos poéticos em outras obras de potencial destinatário infanto-juvenil, como se verifica, por exemplo, logo na abertura de *O Inventão*, com a epígrafe de estruturação quiasmática «Penso coisas tão profundas e sinto-me tão mal / que penso se não serei um Intelectual. / E penso coisas tão mal e sinto-me tão profundo / que devo ser o Maior Intelectual do Mundo (Pensamento do Inventão)» (Pina, 1987) ou, em *O Têpluquê*, com o poema-pórtico dedicado à Ana no dia dos anos, ou mesmo, ainda, com «Para Baixo e Para Cima» e «Gigões & Anantes», textos presentes na colectânea também assim intitulada (Pina, 1974)<sup>5</sup>. Até à data, são, porém, duas as colectâneas poéticas, formalmente diferenciadas, que MAP destina preferencialmente ao leitor infanto-juvenil. Intitulam-se *O Pássaro da Cabeça* (1983) e *Pequeno Livro de Desmatemática* (2001)<sup>6</sup> e, ainda que distantes no tempo, evidenciam uma pluralidade de traços similares, um conjunto de marcas que, como explicitaremos mais adiante, acabam por diferenciar a poesia de MAP de outras escritas suas contemporâneas.

São dez, regra geral breves, os poemas que constituem *O Pássaro da Cabeça*, um conjunto antecedido pela epígrafe «Um poema é uma coisa sem importância (R. Queneau)<sup>7</sup>» e que testemunha um estilo muito peculiar anunciado já, como sugerimos, em «algumas poesias incluídas quer entre as narrativas de *Gigões & Anantes*, de 1974, e *O Têpluquê*, de 1976, quer entre as peças de teatro em verso de *O Inventão*» (Gomes, 1993: 26), editadas, pela primeira vez, em 1987, mas levadas à cena pela Companhia de Teatro Pé de Vento entre 1978 e 1983.

Aliás, como, noutro lugar (Silva, 2006), demoradamente explicitámos, em termos estruturais, importa salientar que, entre *O Pássaro da Cabeça* (1983/2005), primeira colectânea poética para a infância de MAP, e as peças de teatro em verso que compõem *O Inventão (Aventuras do Maior Intelectual do Mundo)* (1987), se verifica uma relação simultaneamente de recuperação textual, transmigração ou confluência, na justa medida em que vários excertos desta obra integram, na forma de composições poéticas isoladas e semanticamente íntegras, essa colectânea. Veja-se, por exemplo, que:

a) a composição poética «A Cabeça no Ar», sétimo texto de *O Pássaro da Cabeça* (Pina, 1983: 20), corresponde à primeira intervenção da personagem Dubidu da peça com esse mesmo título do poema, incluída em *O Inventão* (Pina, 1987: 38);

b) esta situação verifica-se também em relação ao poema «Basta Imaginar» (Pina, 1983: 22), que constitui, nesta mesma obra, uma das falas do «Homem que pensa em Pássaros» (Pina, 1987: 38);

c) o mesmo se constata em relação a «O Pássaro da Cabeça» (Pina, 1983: 25), que aí surge com o título «Canção do Pássaro da Cabeça» (Pina, 1987: 39).

---

5 De referir, a este propósito, que, na segunda edição (2005) de *O Pássaro da Cabeça*, foram incluídos, numa secção final intitulada «Mais versos», os textos «Para Baixo e Para Cima», «Gigões & Anantes» e «Versos à Ana no dia do aniversário».

6 Na capa de *Pequeno Livro de Desmatemática*, pode ler-se «Versos de Manuel António Pina». Na folha de rosto da segunda edição (2005) de *O Pássaro da Cabeça*, também se regista «poemas de Manuel António Pina».

7 Como mencionámos noutro lugar (Silva, 2006), desta epígrafe, da autoria do surrealista francês Raymon Queneau (1903-1976), parece resumir uma certa auto-ironia e, ainda, alguma hetero-ironia, sendo até talvez um disfarçado modo de sugerir o valor “menor” destes poemas “para crianças”, em contraste com a escrita para adultos. Além disso, parece introduzir o tópico da desformalização do texto poético, anunciando veladamente o carácter lúdico, decorrente, por exemplo, da valorização da matéria linguística, que marcará não só os textos presentes em *O Pássaro da Cabeça*, mas também, em larga medida, quase toda a escrita de MAP para crianças e jovens.

d) similarmente, é com o poema «Coisas que não há que há» (Pina, 1983: 17-19) que a personagem Inventão abre o texto «A Arca do Não é» (Pina, 1987: 47), também em *O Inventão*;

e) «A Sopa de Letras» (Pina, 1983: 14), terceiro poema de *O Pássaro da Cabeça*, coincide com a segunda intervenção do Inventão, no texto «Anão Anão & Assim Assim» (Pina, 1987: 66-67), em *O Inventão*.

Observa-se, portanto, a inserção semanticamente fértil de fragmentos de uma obra, originalmente divulgada apenas em forma de voz dramática ou de texto-espectáculo (peças levadas à cena pela Pé de Vento), num novo conjunto textual (*O Pássaro da Cabeça*), um processo que resulta numa renovada totalidade, distinta do objecto literário-matriz, e que nos faz encarar as peças de *O Inventão* enquanto pré-textos da colectânea poética *O Pássaro da Cabeça*, um caminho criativo em que se atenuam expressivamente fronteiras entre modos literários, neste caso livremente interseccionados<sup>8</sup>.

Conjunto de textos poéticos aglutinados por um processo de titulação simples, já que é o título do sétimo poema que empresta o nome à colectânea, os textos de *O Pássaro da Cabeça* são o espaço de poetização de temáticas que acabam por percorrer efectivamente toda a escrita de MAP, independentemente do seu potencial destinatário. Na verdade, nos poemas de *O Pássaro da Cabeça*, cruza-se uma pluralidade de tópicos, desde a ruptura da “rigidez” do real<sup>9</sup> ao tópico do mundo às avessas, passando pelos binómios infância / adultez, aparência / essência, razão / imaginação ou absoluto / relativo, eixos que testemunham essa «lógica dialéctica dos contraditórios» que, por exemplo, Joana Matos Frias considera perpassar «como fio condutor [de] toda a estrutura profunda da obra de Manuel António Pina» (Frias, 2000: 6).

O texto de abertura de *O Pássaro da Cabeça*, «A Ana Quer», introduz, não sem um surpreendente efeito cómico, uma atitude de relativização do real empírico. Neste poema, o sujeito poético joga com a ordem, dilui as fronteiras entre o interior («na barriga da mãe») e o exterior («cá fora») e quebra o inalterável esquema inerente à pontualidade ou à irrepetibilidade do nascimento, à impossibilidade de regresso ao ventre materno e, ainda, do irreversível processo de crescimento. É, pois, o mundo subjectivo e imaginativo da infância que subjaz este texto e outros desta colectânea de MAP, como acontece com o texto poético com que encerra a obra, «A Canção dos Adultos», por exemplo, que acaba por propor, igualmente, uma reflexão sobre a infância e a adultez e, mais especificamente, sobre o que se “ganha” ou “perde” com o crescimento. O reconhecimento por parte do sujeito poético da crescente incapacidade de compreensão do real ou das suas «coisas grandes» – «o amor que há, a alegria que há» (Pina, 1983: 34) – redundando na oposição aparência / essência.

No segundo poema, em que, aliás, nos reencontramos com a figura infantil de Ana, mas, desta vez, como em outras situações, acompanhada de Sara<sup>10</sup>, a presença da fórmula hipercodificada de abertura «Era uma Vez», aqui transformada em título do texto, faz prever a centralidade do tópico da leitura de histórias ou da viagem por entre os mistérios das letras e das palavras dos livros. O sujeito poético diferencia, assim, as atitudes de Ana e Sara, fazendo sobressair

---

8 Em nota de abertura, a anteceder o texto da segunda edição de *História com Reis, Rainhas, Bobos, Bombeiros e Galinhas*, declara MAP: «Algumas pessoas são de opinião que o resultado (este texto, como outros que tenho escrito) não é bem teatro; inclinam-se para reconhecer neste texto, e nos outros textos, uma estrutura mais “poética” que dramática. Trata-se, naturalmente, de pessoas que sabem o que é teatro e o que não é teatro, e o que é poesia e o que não é poesia, e eu tenho imensas dúvidas sobre essa questão (e mesmo sobre se isso é uma questão). Não deixa de ser tranquilizante, em matéria tão perplexa como a literária (o teatro, julgo eu, ou julgo que julgo, só visto, “contado” ninguém acredita...), encontrar gente segura de si e das suas definições de teatro, poesia, prosa, etc.. Queira, pois, o leitor chamar a esta “História...” o que entender (teatro, ou outra coisa qualquer); eu chamei-lhe “História com reis, etc.” mas quem sabe qual é o seu verdadeiro nome?» (Pina, 2004).

9 A corroborar a prevalência deste eixo temático, veja-se, por exemplo, a inserção de dois poemas de *O Pássaro da Cabeça*, «A Ana Quer» (capítulo 4) e «Basta Imaginar» (capítulo 5), na obra *Isto é que foi ser!* (Asa, 2001), de Álvaro Magalhães, tratando-se esta de uma narrativa na qual participa como personagem o próprio MAP e em que se ficcionaliza o desejo de libertação da rígida linha que determina a sucessão natural nascer-viver-morrer. A dado momento, escreve Álvaro Magalhães: «Eu estava com vontade de o ajudar mas não sabia como. Pus-me a pensar e lembrei-me de ter lido uns versos dum poeta meu amigo que se chama Manuel e é o pai da Ana e da Sara. Ele deve saber alguma coisa sobre o assunto – pensei eu – porque o poema é assim: (...)» (Magalhães, 2001: 19 e ss.).

10 A título meramente exemplificativo, veja-se, a propósito da presença destes dois nomes femininos, a figuração reiterada, nos quatro textos de *Gigões & Anantes* (1974), também de uma personagem chamada Ana, a abertura de *O Têpluquê e Outras Histórias* (1995-2ª ed.) com o poema dedicado «à Ana no dia dos anos», bem como, em «A História do Contador de Histórias» e em «História com os Olhos Fechados», os dois patentes em *Histórias que me Contaste Tu*, a co-presença de ambas. As duas personagens, Sara e Ana, terão sido seguramente inspiradas nas duas filhas do autor, uma opção, aliás, que acaba por parecer justificar-se pelo facto de, como sublinha Maria Leonor Nunes, num extenso ensaio bibliográfico, as primeiras histórias terem sido escritas «a pensar nas filhas – Sara e Ana – ainda pequenas.» (Nunes, 2001: 16).

a forma como a primeira saboreia «uma letra de cada vez», bem como o seu carácter sereno e reflexivo, em oposição ao modo ansioso, entusiasmado e “apressado”, mas também sonhador da segunda: «(...) A Ana lê e põe-se a pensar / nos quês, nos porquês, nos para quês / e volta atrás para confirmar / porque, afinal de contas, talvez. // A Sara prefere entrar / nas palavras, nos desenhos, e ficar. / Existir no meio das histórias, em vez / de ver, viver; em vez // de pensar, de pausar, de perspicar, / ser ela a ser o que o herói fez. / Sai dos livros sem sair do lugar, / e corre o mundo de lés a lés. (...) » (Pina, 1983: 11-12).

É também de leitura, mas, desta vez, poetizada a partir do recurso a uma realidade metaforizada, a sopa de letras, que trata o poema assim intitulado. Neste terceiro poema, composto por uma estrofe, sendo central a figura de um menino insensível à beleza das palavras, porque desconhecedor desse misterioso código, sugere-se que «saber» as letras é saber o seu «sabor»: «comia coisas lindíssimas sem saber, / mas ele queria lá *sabor!* / Até que um amigo com todas as letras / lhe ensinou a soletrar a sopa. - / E ele passou a ler a sopa toda, / o peixe, a carne, a sobremesa, etc.» (Pina, 1983: 14).

Num tom que apelidáramos de índole metafísica, nos sete textos que se seguem, percebe-se que, em todos, de uma forma ou de outra, se lida com tópicos como o real e o imaginado/onírico, o poder livre e criador da imaginação ou a liberdade de sonhar. A rejeição em ficar pelo visível, pelo superficial e pelo aparente ou, também, aquilo que António Guerreiro define como a «interrogação sem limites» (Guerreiro, 2004), representam, com efeito, eixos fundamentais destes poemas, testemunhando, assim, que poesia de MAP se configura «como pergunta o inacceptación, más que como respuesta.» (Villalba, 2005: 204).

Com uma estruturação paradoxal, o texto «Coisas que não há que há», por exemplo, deixa perceber o constrangimento do sujeito poético face à impossibilidade de fazer existir aquilo que é, para ele, uma parte do real, do outro lado do real: aquilo que apenas se alcança na esfera da imaginação ou no espaço da memória<sup>11</sup>. São, ainda, os *topoi* da imaginação e do sonho, cenários incorruptíveis e seguros de liberdade individual, que prevalecem nos poemas «A Cabeça no Ar», «Basta imaginar», «O Pássaro da Cabeça», «O AviadorInterior» e «Não desfazendo...». A presença reiterada de formas verbais como «sonhar», «libertar», «cantar» e «voar», aliadas a vocábulos como «cabeça», «pássaro», «ar», «asas» ou, até mesmo, «aviador», parece desvelar metaforicamente essa profunda aspiração do poeta em alcançar o inalcançável, em dizer o indizível, em viver livre do outro lado das coisas. Em termos mais específicos, o referido conjunto lexical forma um campo semântico particular que simbolicamente, e em última instância, remete, ainda, para as ideias de espiritualização<sup>12</sup>, de desmaterialização, aligeiramento e libertação<sup>13</sup>, bem como de procura de uma harmonia interior<sup>14</sup>.

Em *O Pássaro da Cabeça*, a linguagem, que o leitor inevitavelmente sente como diferente ou motivadora de um sentimento de estranheza<sup>15</sup>, constitui um «instrumento para um olhar regenerador, um pensamento, uma lógica diferentes» (Blot e Porcher, 1980: 48), fazendo prever a co-existência de um mundo real e de um mundo imaginado. Processos técnico-expressivos como o oxímoro, o paradoxo, a antítese, a paronímia (com evidentes efeitos humorísticos<sup>16</sup>), a reinvenção verbal, as estruturas paralelísticas e enumerativas ou a presentificação do discurso contribuem para a construção de um discurso poético marcadamente desautomatizado, para um registo que, a todo o momento, convida à aceitação imediata de um inventivo universo semântico e fónico-rítmico, artisticamente reforçado, ainda, pelas sugestivas ilustrações de Maria Priscila, um conjunto de segmentos em papel recortado em que prevalecem o verde, o vermelho e o azul a representar, por exemplo, “o mundo de pernas para o ar”<sup>17</sup> ou o voo<sup>18</sup>.

11 «(...) pessoas tão boas ainda por nascer (...) / Tantas lembranças de que não me lembro / (...) países por achar, / (...) tudo o que eu nem posso imaginar / porque se o imaginasse já existia / embora num sítio onde só eu ia...» (Pina, 1983: 19).

12 Simbolicamente, o ar representa a espiritualização, a vida invisível e o meio próprio do voo (Chevalier e Gheerbrant, 1994: 77-78).

13 Cf., por exemplo, simbologia das asas (Chevalier e Gheerbrant, 1994: 92-93).

14 Cf., por exemplo, simbologia do voo, fundida, aliás, parcialmente com a de Ar (Chevalier e Gheerbrant, 1994: 700).

15 Glória Bastos (1999), fazendo sobressair a perspectiva de Bernard Blot e Louis Porcher, refere-se à especificidade do discurso poético, sintetizando os seguintes núcleos: «a poesia como linguagem motivada (ambiguidade e pluralidade do discurso poético)»; «a poesia como linguagem redundante (a intensificação emocional e a repetição poética)»; «a poesia como linguagem de estranheza (a transformação do real)» (Bastos, 1999: 159).

16 Cf., por exemplo, os seguintes versos de «A Sopa de Letras»: «Tinha no prato uma FLOR, / um NAVIO na colher, / comia coisas lindíssimas sem saber /, mas ele queria lá *sabor!*» (Pina, 1983: 14).

17 Vide, por exemplo, pág. 20.

O contacto inaugural com *Pequeno Livro de Desmatemática*, operado a partir do seu título, elemento que, desde logo, faz prever simultaneamente a concisão<sup>19</sup> subjacente à macroestrutura textual e o carácter neológico que também o distinguirá<sup>20</sup>, suscita também no leitor a expectativa de que, nesta obra, é possível a celebração de um encontro – ainda que pouco convencional – entre dois planos fundidos: o plano plurisotópico, subjectivo e conotativo da ficção e o plano objectivo da matemática, enquanto ciência exacta.

Elementos paratextuais como a epígrafe de Agostinho da Silva – como, similarmente, destacámos relativamente à expressão-pórtico de *O Pássaro da Cabeça* – e os textos prologal e epilogal da última parte («Onde se fala de alguns seres extraordinários») representam, de igual modo, autênticas chaves de leitura da colectânea. Note-se que, desde o início, com a inscrição da autoria de Agostinho da Silva (1906-1994), pensador que sempre sublinhou os limites das ciências exactas ou das soluções positivas, se introduz, como veio temático fundamental, a antítese imaginação/razão. Na exclamação «Que a imaginação te engorde e a matemática te emagreça!» percebe-se, de facto, o jogo enunciado ou uma das dicotomias estruturantes de toda a obra, que instaura uma proximidade bem-humorada entre o autor e a instância receptora, sugerindo, ainda, o desejo de celebração de um encontro desafiador, aberto ao inesperado ou receptivo face ao livre e ao inexacto. A ludicidade também aqui sugerida, à semelhança do que, aliás, se constata quer no próprio título da colectânea, quer na própria componente pictórica da responsabilidade de Pedro Proença<sup>21</sup>, quer, ainda, explicitamente, no parágrafo final do epílogo, uma afirmação que o autor pede, de novo, de empréstimo a Agostinho da Silva<sup>22</sup> – «o importante não é ser a matemática um jogo: é mostrar-nos que também o mundo é um jogo...» (Pina, 2001: 57) –, reflecte-se, posteriormente, no corpo da obra, sendo, de modo directo, referida pelo próprio autor textual no segmento prologal da terceira parte:

«Este pequeno livro está cheios de jogos com palavras e com alguns conceitos simples da matemática (por pouco ia a escrever a palavra com letra maiúscula!). Eu gosto de palavras. E de matemática também. Por isso brinco com elas. Brincar é uma coisa muito séria: quem quereria brincar com gente ou com coisas de que não gosta?

Este livro é um livro de «desmatemática» porque, aqui, os personagens da matemática, os números, os sinais, as contas, são tratados como gente, têm sentimentos, sonhos, até fraquezas e defeitos. Como tu e como eu. É um jogo que eu gosto muito de jogar: imaginar como as coisas seriam se fossem ao contrário. Nem imaginas como o «Reino do Des» é às vezes divertido!» (Pina, 2001: 37).

Com uma arquitectura mais complexa do que a que se observa em *O Pássaro da Cabeça*, *Pequeno Livro de Desmatemática* estrutura-se a partir da conjugação de duas grandes partes modalmente distintas, mas semântica e profundamente ligadas. Assim, à primeira parte, subdividida em «Pequeno Livro dos Problemas» e «Pequeno Livro das Histórias», segue-se «Onde se fala de alguns seres extraordinários», uma secção à qual se encontra subjacente uma construção simultaneamente metatextual e educativa ou informativa, ainda que levemente perceptível e superada pela coloquialidade e pela vivacidade do registo, bem como pelo tom dialógico e interpelativo.

Em «Pequeno Livro dos Problemas», reúnem-se quatro concisos poemas centrados nas operações aritméticas da adição («Um problema de somar»), da subtracção («Um problema de subtrair»), da multiplicação («um problema de multiplicar») e da divisão («Um problema de dividir»).

---

18 Vide, por exemplo, pág. 29.

19 MAP, no prefácio da segunda grande secção da obra, refere abertamente o seu propósito de apenas intentar um breve livro: «Ainda pensei em trazer os números primos, as fracções e a malta da geometria, mas ficaria um grande livro e eu só queria escrever um pequeno livro. Além disso, olhei para o relógio e veriquei que começava a fazer-se tarde (o tempo merecia um livro só para ele!. Ficam todos para outra vez. Talvez.» (Pina, 2001: 39).

20 Neste contexto, o da expressividade do título *Pequeno Livro de Desmatemática*, é interessante referir que, curiosamente, na versão dactilografada desta obra, antes da sua edição (documento cedido pelo próprio autor a José António Gomes, que gentilmente nos facultou a sua consulta), o título registado era apenas *O Livro de Desmatemática*. Comparativamente, a versão final resultou, em nosso entender, mais eficazmente, sendo muito significativa, em termos de ligação à própria estrutura interna da obra e, ainda, aos propósitos do autor, a introdução do adjectivo «pequeno». Importa, ainda, referir que este aspecto corresponde à alteração mais importante verificada entre a versão dactilografada e a versão final editada.

21 Note-se que o discurso visual deste artista plástico, na obra em apreço, reflecte ou responde às linhas estéticas fundamentais do texto verbal. Pedro Proença pontua, assim, as suas ilustrações de elementos resgatados ao mundo da Matemática: por exemplo, representações de números, de operadores matemáticos e de operações aritméticas. Além disso, nos seus segmentos pictóricos, como acontece nos poemas de MAP, muitos algarismos surgem personificados, sendo pintados com braços, pernas e faces humanas.

22 Note-se que a opção pela abertura e pelo encerramento da obra com duas afirmações da mesma autoria parece dotar a colectânea não só de uma expressiva circularidade estrutural, mas também de uma sugestiva unidade temática que possui como pilar fundamental o tópico do jogo.

Nestes quatro textos, as ideias de desafio, de dúvida, de questão a resolver ou de solução a encontrar são dominantes e é neste sentido que se percebe, portanto, a presença, por exemplo, de expressões interpelativas e interrogativas directas (Pina, 2001: 9, 12), de orações condicionais (idem, *ibidem*: 9, 12) e de formas dos verbos “resolver” (idem, *ibidem*: 9) e “calcular” (idem, *ibidem*: 11, 13). A partir de um exercício lúdico de simulação e imprimindo aos poemas a aparência formal dos problemas matemáticos, MAP desmonta e mescla sentidos de palavras, lança mão de vocábulos da gíria matemática, introduz-los em outros contextos e constrói um discurso figurado ou metafórico, com evidentes efeitos cómicos. Veja-se, por exemplo, logo o primeiro poema desta secção, texto no qual o vocábulo «quântico», termo relativo, por exemplo, à Física ou à Mecânica, se encontra a substituir o determinante interrogativo “quanto”, e, ainda, o carácter neológico da palavra «equacinema», nascida da aglutinação de “equação” ou “equacionar” e “cinema”:

«Um problema de somar  
Diz-me, se és bom matemático:  
2 mais muitos soma quântico?  
Se resolveres o poema  
Levo-te ao equacinema!» (Pina, 2001: 9)

A secção «Pequeno Livro das Histórias» destaca-se pela narratividade presente na generalidade dos textos que a enformam. Nestes, elementos abstractos do universo matemático surgem personificados, agindo como figuras actantes em pequenas acções, dialogando com outras personagens e expressando algumas das suas angústias e preocupações.

No poema «A triste história do zero poeta», por exemplo, o protagonista é o algarismo Zero, que revela uma densidade psicológica e afectiva muito distante da objectividade numérica, mas muito perto da vivência humana. A manifestação do forte desejo de realização de «um sonho secreto» (Pina, 2001: 18), «fugir para o alfabeto» (idem, *ibidem*: 18) e tornar-se um “O” (note-se, aqui, a aproximação expressiva entre a forma do algarismo “0” e da letra maiúscula “O”), bem como a vontade de «dizer ao mundo» quer os «sonhos de glória, esperanças, / ânsias, melancolia, / recordações de criança», quer «um grande vazio de tipo existencial / e de uma caixa que um tio / lhe pedira para guardar; // e ainda as chaves do carro / e uma máscara de entrudo...» (idem, *ibidem*: 19) – porque «Não tinha bolsos, coitado, / guardava na alma tudo!» (idem, *ibidem*: 19) – fazem deste «zero dado à poesia» (idem, *ibidem*: 18) uma figura simultaneamente dramática e cómica. Igualmente dramática é a «História de um 1», algarismo já idoso também dotado de alma e de imaginação, que se demorava ao espelho a contemplar o –1. Já nas quatro quadras que constituem «Os conselhos do matemático prudente», último poema de «Pequeno Livro de Histórias», cada uma tendo como mote uma operação aritmética (soma, subtracção, multiplicação e divisão), o discurso afigura-se mais sentencioso ou moralizante, com um dominante tom apelativo, não sem evidenciar um leve carácter humorístico:

«SOMA  
Não te fies em balelas  
Nem somes mais do que a conta.  
Às vezes muitas parcelas  
Dão soma de pouca conta...

SUBTRACÇÃO  
Cuidado com a subtracção!  
Se subtraís soma alheia  
Podes ir para a cadeia!  
Tenta outra operação...

MULTIPLICAÇÃO  
Multiplica, multiplica,  
Que é o que faz a gente rica!  
Peixes por pães é que não:  
É muita multicompliação!

DIVISÃO  
A divisão é a arte  
De ficar com a melhor parte.  
Se duvidas não dividas!  
Ou divide só as dívidas!» (Pina, 2001: 34).

Sumariamente, importa, uma vez mais, ressaltar o facto de, nos oito poemas que compõem a secção «Pequeno Livro das Histórias», se observar a presença de elementos marcadamente narrativos, como são os casos da presença de protagonistas e de outras personagens com quem interagem, umas adjuvantes e outras oponentes<sup>23</sup>, do discurso directo, de sugestões espaciais<sup>24</sup> e temporais, de uma moral<sup>25</sup> e até de narrativas breves encaixadas nascidas da imaginação, como acontece em «História do i»: «O i, número imaginário / com muita imaginação, / imaginara o cenário / para um filme de ficção. // A história começava / dentro de uma equação (...)» (Pina, 2001: 24). Além disso, à semelhança do que acontece na secção inicial da colectânea, também em «Pequeno Livro de Histórias» se assiste ao jogo lexical a partir da paronímia e da construção neológica como em «inocuente» (Pina, 2001: 17) e «multicomplicação» (idem, *ibidem*: 34), bem como à exploração das potencialidades plurissignificativas de termos como «incógnitas», em «Dois anúncios de jornal» (idem, *ibidem*: 28), ou «subtracção», em «Os conselhos do matemático prudente» (idem, *ibidem*: 33).

O “desfecho” de *Pequeno Livro de Desmatemática*, como anteriormente mencionámos, ocorre com a secção intitulada «Onde se fala de alguns seres extraordinários». Esta última parte do livro, como refere Maria do Sameiro Pedro, é composta «por textos que narram a história de determinados conceitos matemáticos (soporte dos poemas incluídos nas duas partes anteriores), utilizando estratexias articuladas com dados historicamente situados (por exemplo, ligados à História da Matemática); constitui-se assim um metadiscorso sobre o jogo criado nas partes anteriores e explicitamente assumido pelo autor, o qual recorre à personificação em canto estratexia para referir-se a “os personagens da matemática”.» (Pedro, 2002: 43).

Dedicados, assim, ao Zero, aos números negativos, aos números imaginários, aos números irracionais e ao  $\pi$ , estes cinco textos procuram facilitar a descodificação dos poemas presentes na colectânea, como, aliás, menciona abertamente o autor, na nota introdutória, ou como sugere, ainda, o convite que lança no segmento epilógico: «(...) apesar de este não ser nem, valha-me Deus, querer ser um compêndio de Matemática (agora já se justifica, se calhar, a letra maiúscula), e ser apenas um pequeno livro de versos (com teoremas escondidos), imaginei que, se tu conhecesses melhor dois ou três dos personagens deste livro, talvez a leitura dele pudesse ser um pouco mais interessante. Por isso te venho apresentar o amigo zero (uma verdadeira nulidade, pensam alguns; o que eles se enganam!), os números negativos, os números imaginários, os números irracionais (raio de nome!), o misteriosíssimo e famosíssimo  $\pi$ . Talvez, quem sabe?, depois de teres conhecido estes, tu queiras conhecer outros.» (Pina, 2001: 39); «Agora que já sabes algumas coisas sobre a vida e as aventuras de alguns personagens do estranho mundo da matemática, gostava de te propor uma experiência: torna a ler os versos. Talvez agora os percebas melhor e, quem sabe?, os aches mais divertidos» (idem, *ibidem*: 57). A proximidade com o leitor e/ou o tom coloquial e dialógico<sup>26</sup> que pautam a nota introdutória, que acabámos de citar, comunica-se, ainda, aos cinco textos a que nos reportámos, um conjunto preenchido por dados matemáticos veiculados com rigor e com notório entusiasmo<sup>27</sup>.

Em *Pequeno Livro de Desmatemática*, como em *Maldita Matemática!* (1ª ed., 1989; 2ª ed – 2000), de Álvaro Magalhães<sup>28</sup>, por exemplo, um conto que este autor curiosamente dedica a seu

23 Cf. «(...) e o vilão / era uma raiz quadrada // da fórmula resolvente / assaltava à mão armada / um pobre  $x$  que passava, / roubando-lhe o expoente. // O herói, um matemático, / perseguia-a tenazmente / de equação em equação / até um de quinto grau.» (Pina, 2001: 24)

24 Vide, por exemplo, quadra inicial do poema «A triste história do zero poeta»: «Numa certa conta havia / um zero dado à poesia / que tinha um sonho secreto: / fugir para o alfabeto» (Pina, 2001: 18).

25 Vide, por exemplo, quadra final do poema «História de um 1»: «Tirem daqui a moral / os 1 de idade avançada / um -1 é igual / a 1-1, a nada!» (idem, *ibidem*: 23).

26 Cf., por exemplo, com a abertura do segmento dedicado aos números negativos «Quando eu tinha a tua idade achava que o zero era uma espécie de espelho oval.» (Pina, 2001: 44) ou do centrado nos números imaginários «A raiz quadrada de um número é o número que, multiplicado por si próprio, dá esse número. Acho que é mais ou menos isto, mas o teu professor de matemática explica-te, de certeza, melhor» (idem, *ibidem*: 47).

27 Cf. «O  $\pi$  é outro personagem fascinante e misterioso. Anda pelo mundo desde que o mundo é mundo, mas ninguém o conhece inteiramente. É dos números mais irracionais que há... Mas, às vezes, mais irracional parece o afã com que os matemáticos infinitamente puxam pelas suas casas decimais (pelo seu «quase»), que é como quem diz, lhe puxam pela cauda...» (idem, *ibidem*: 53).

28 Nesta narrativa, assistimos à evasão do mundo por parte do protagonista João, uma fuga concretizada através das narrativas ficcionadas que constrói, um conjunto de aventuras encaixadas na (des)aventura que é a sua própria vida, permitindo-lhe viajar livremente a partir do aparentemente rígido mundo da matemática, soltando a imaginação e alcançando uma terra povoada de números. É aí que faz um amigo, o número 7, um «número real no [teu] imaginário [do João]» (Magalhães, 2000: 15), que, angustiado com um teste de poesia, confessa: «Estou farto de resolver poemas. Os poemas existem para nós os sentirmos, para gostarmos deles e os tornarmos nossos. Não devem ser resolvidos, devem ser ouvidos como a música...» (idem, *ibidem*: 22). João, por seu turno, tornando-se um «sonhador acordado» (idem, *ibidem*: 16), ainda que não consiga mostrar ao seu professor de matemática, um homem que «olhava o mundo através dos óculos de lentes grossas que faziam



«amigo Manuel António Pina», a poesia e a matemática dividem, assim, o espaço ficcional e acabam por fundir-se.

Comuns a *O Pássaro da Cabeça* e a *Pequeno Livro de Desmatemática* são, à partida, o carácter inovador dos títulos, que, com eficácia, situam o receptor num universo ficcional<sup>29</sup>, bem como as epígrafes, elementos fundamentais na criação de expectativas e na orientação da leitura da obra. Além disso, como procurámos sucintamente ressaltar a partir de *O Pássaro da Cabeça* e *Pequeno Livro de Desmatemática*, uma leitura global dos títulos que compõem a produção literária de MAP faz pressentir, não raras vezes, uma original intersecção de modos e géneros literários, num percurso criativo em que a possível especificidade de esquemas, formas ou técnicas é destornada pela orientação lúdica e, essencialmente, pelo gosto pela matéria linguística enquanto objecto semanticamente polimórfico, generoso nas suas possibilidades/ potencialidades criativas. É, pois, neste sentido que entendemos a afirmação de Arnaldo Saraiva, quando, a propósito da edição de *Algo Parecido com Isto, da Mesma Substância*, obra que reúne a totalidade da poesia publicada desde 1974 por MAP, refere que: «estávamos perante um volume muito mais sólido se ele incluísse, como me parece que devia incluir, textos poéticos aparentemente destinados a crianças (que não deixarão de surpreender ou “tocar” os adultos) como os de *O Pássaro da Cabeça*, *Histórias com Reis*, *Rainhas*, *Bobos*, *Bombeiros* e *Galinhas*, *O Inventão*, sem esquecer os dois poemas iniciais de *Gigões & Anantes*.» (Saraiva, 1993: 14).

Em termos globais e conforme salienta José António Gomes, MAP herdou das tradições anglo-saxónica e surrealista «a atracção pelo *nonsense*, associando-o a uma irreverência inteligente e a um culto da ironia, do paradoxo e do jogo verbal, que não dispensam a exploração criativa de ambiguidades e aspectos lúdicos da linguagem» (Gomes, 1997: 52), «traços que têm contribuído para individualizar aquela que é uma das obras mais originais do momento» (idem, *ibidem*: 52).

As obras *O Pássaro da Cabeça* e *Pequeno Livro de Desmatemática* testemunham, assim, a sempre desejada e infinita liberdade que a linguagem e os seus usos lúdicos possibilitam, dando corpo, com inovação e criatividade (Lotman, 1975), ao que defende e não se cansa de lembrar o seu autor: «escrever é um espaço e um tempo de liberdade, de “liberdade livre”» (Freire, 1987). Na «complexa simplicidade da sua escrita» (Frias, 2000:7), quer *O Pássaro da Cabeça*, quer *Pequeno Livro de Desmatemática*, quer, ainda, muitos dos restantes textos de MAP que não nos foi possível incluir no tempo e no espaço desta abordagem, reflectem aquilo que a linguagem estética guarda de libertador e de cognitivo (Corral, 2003). Porque, na escrita, há sempre lugar para muitas «coisas que não há que há».

## Referências bibliográficas

- BASTOS, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- BLOT, B. & PORCHER, L. (1980). *Poèmes à l'école*. Paris: Armand Colin.
- CHEVALIER, J. e GHEERBRANT, A. (1994). *Dicionário dos Símbolos*. Lisboa: Teorema.
- CORRAL, L. S. (2003). *El texto y la competencia literaria infantil y juvenil*, In Cerrillo, P. e Yubero, S. *La Formación de Mediadores para la Promoción de la Lectura* (Contenidos de referencia del Máster de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil).pp. 171-182. Cuenca: CEPLI – UCLM.
- FREIRE, M. V. (1987). Manuel António Pina: Con paxaros na cabeça e palavras nas mans. *La Voz de Galicia*, 9 de Julho de 1987, s/p.
- FRIAS, J. M. (2000). Manuel António Pina no País das Palavras de Pernas para o Ar». *Malasartes [Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude]*, 2, Abril de 2000, 6-8.
- GOMES, J. A. (1993). *A Poesia na Literatura para a Infância*. Colecç. «Perspectivas Actuais-Ensaio». Porto: Edições Asa.
- GOMES, J. A. (1997). *Para uma História da Literatura Portuguesa para a Infância e a Juventude*. Lisboa: Ministério da Cultura-IPLB.
- GOMES, J. A. (1997). Há tantas coisas bonitas que não há – em torno da escrita de Manuel António Pina para crianças In *Livro de Pequenas Viagens*. pp. 87-100. Matosinhos: Contemporânea.
- GOMES, J. A. (1999). Da poesia para Crianças. Três casos: Maria Alberta Menéres, Manuel António Pina e Regina Guimarães. *Aprender* (Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre), 22, Julho de 1999, 66-74.
- GUERREIRO, A. (2004). O que dizem os livros. *Actual – Expresso*, 28 de Fevereiro de 2004.

---

com que as coisas lhe parecessem mais pequenas do que eram.» (idem, *ibidem*: 19), aprende que, muitas vezes, apenas a imaginação possibilita a realização de um sonho ou a resolução de um problema (mesmo que este seja de matemática).

29 Sobre este assunto, vide Silva e Azevedo, 2006.

- LOTMAN, L. M. (1975). *La structure du texte artistique*. Paris: Gallimard.
- MAGALHÃES, A. (2000-2ªed.). *Maldita Matemática!*. Porto: Asa (ilustrações de Bayard Christ).
- MAGALHÃES, A. (2001). *Isto é que foi ser!*. Porto: Asa (ilustrações de José de Guimarães).
- NUNES, M. L. (2001). Escrever contra o medo. *Jornal de Letras, Artes e Ideias*, 811, 31 de Outubro-13 de Novembro de 2001, 14-16.
- PEDRO, M. do S. (2002). Breves contornos da poesia para nenos e mozos en Portugal desde os anos noventa». *Fadamorgana* (Revista Galega de Literatura Infantil e Xuvenil), 8, Primavera de 2002, 41-46.
- SARAIVA, A. (1993). Espelho Hesitante. *Jornal de Letras, Artes e Ideias*, 556, 02 de Março-08 de Março de 1993, 14-15.
- SILVA, S. R. (2006). “Juntar os pedaços de todos os livros / e desimaginar o mundo, descriá-lo...”: sobre o fragmentário na obra de Manuel António Pina. *Forma Breve/3 – O fragmento*. Aveiro: Departamento de Línguas e Culturas – Universidade de Aveiro (no prelo).
- SILVA, S. R. & AZEVEDO, F. F. (2006). *Pequeno Livro de Desmatemática*, de Manuel António Pina: Inventiva estética y competencia literária. *Revista Ocnos*, 2, 123-130.
- VILLALBA, M. A. (2005). Sonido y sentido. La poesía en la construcción lingüística y literaria In Villalba, Manuel Abril *Lectura y Literatura Infantil y Juvenil Claves* pp. 199-224. Malaga: Ediciones Aljibe.

### **Textos de Manuel António Pina**

- PINA, M. A. (1974). *Gigões & Anantes e outras histórias*. Lisboa: A Regra do Jogo (ilustrações de João Botelho) (2ª ed. – id., 1978).
- PINA, M. A. (1976). *O Têpluquê*. Porto: A Regra do Jogo (ilustrações de João Botelho); (1995 – 2ªed. aumentada): *O Têpluquê e outras histórias*. Porto: Afrontamento (ilustrações de José de Guimarães).
- PINA, M. A. (1983). *O Pássaro da Cabeça*. Lisboa: A Regra do Jogo (ilustrações de Maria Priscila) (2ª ed. – 2005, Vila Nova de Famalicão: Quasi Edições. (ilustrações de Joana Quental).
- PINA, M. A. (1984). *História com Reis, Rainhas, Bobos, Bombeiros e Galinhas*. Porto: Pé de Vento (figurinos e máscaras teatrais – ilustração de Maria Augusta Araújo). 2ª ed. – 2004. Colec. «O Sol e a Lua». Porto: Campo das Letras / Pé de Vento (Figurinos – ilustrações de Maria Augusta Araújo e Rui Aguiar).
- PINA, M. A. (1987). *O Inventão (Aventuras do Maior Intelectual do Mundo)*. Porto: Afrontamento (ilustrações de António Lucena; 2ª ed. – id, 1989; 3ª ed. – 1993; 4ª ed. – 2003. Porto: Asa (ilustrações de Luiz Darocha).
- PINA, M. A. (2001). *Pequeno Livro de Desmatemática*. Lisboa: Assírio & Alvim (ilustrações de Pedro Proença).
- PINA, M. A. (2006). *Sintomas de Poesia*. *Visão*, 18 de Maio de 2006, 114.



Actas do 6º Encontro Nacional (4º Internacional) de Investigação em Leitura,  
Literatura Infantil e Ilustração

Braga: Universidade do Minho, Outubro 2006

## **A janela indiscreta. Apontamentos sobre *A que sabe a lua?***

**de Michael Grejniec**

**MARIA GORETI TORRES**

Docente na Equipa de Intervenção Precoce  
do concelho de Viana do Castelo

### **Resumo**

Uma parte significativa do mercado dos livros destinados à infância é formada pelos álbuns narrativos dedicados aos primeiros leitores. Apesar da sua presença notória, esta produção editorial constitui um fenómeno relativamente recente no território português, cuja principal fonte é a importação / tradução de obras previamente editadas. Um exemplo a destacar neste universo, pela sua apreciável mestria nos procedimentos de associação entre as linguagens verbal e visual, é a colecção *Livros para Sonhar*, da editora *Kalandraka*. Esta editora espanhola tem vindo a apresentar objectos estéticos diversificados, através do recurso a técnicas e a abordagens diferenciadas, fazendo com que muitas das suas edições possam ser encaradas como verdadeiros “livros de artista” (Perrot, 2003: 33), capazes de perseguir o desenvolvimento do sentido artístico e literário dos seus destinatários. Parece, pois, oportuno reclamar para esta intervenção um título desta colecção - *A que sabe a lua?* -, escrito e ilustrado por Michael Grejniec, no qual se vislumbra um inusitado diálogo intersemiótico entre os códigos pictórico e verbal, diálogo esse que será particularmente valorizado neste ensaio.

Coincidindo com a celebração do Dia Internacional do Livro Infantil e Juvenil, surge, em dois de Abril de 1998, na cidade espanhola de Pontevedra, a editora Kalandraka, que se tem vindo a destacar pela qualidade gráfica e artística das suas publicações destinadas aos mais novos<sup>30</sup>, prestando um contributo estimável na dinamização do sector dos álbuns narrativos dedicados às primeiras idades (2-8 anos), não apenas no país vizinho, mas também em Portugal, que soma já um vasto *corpus* de títulos traduzidos. O favorável acolhimento que este projecto editorial tem merecido por parte do público e da crítica especializada advém, certamente, da publicação de determinadas obras de destinatário explícito infantil, concebidas a partir de uma profícua interacção entre texto e imagem. Não é anódino a este propósito que a divisa do talentoso autor / ilustrador de álbuns Maurice Sendak – “Um livro ilustrado é um poema onde não se devem perceber as costuras” – seja eleita como mote da editora, que anuncia como principal intento da colecção *Livros para Sonhar* “conseguir que texto e imaxes se fundam nunha comunicación perfecta e que un cativo poida entender a historia mesmo antes de que aprenda a ler” (cf. [www.kalandraka.com](http://www.kalandraka.com)).

Vários autores se têm debruçado acerca das inter-relações entre as palavras e as imagens no âmbito dos álbuns narrativos destinados aos primeiros leitores. Para formular os possíveis tipos de interacção verbal-visual, Schwarcz (1982) recorre a termos como congruência, especificação, elaboração, ampliação, extensão, complemento, alternância, desvio e contraponto, alguns dos quais vêm a ser retomados por Doonan, em 1993. Outros autores utilizam apenas um termo para se referir à forma como o texto e as ilustrações se relacionam entre si. Enquanto Sipe (1998) opta pelo vocábulo “sinergia” para descrever esta relação, Mitchell (1994) vale-se da palavra compósita (mas sintetizadora) “imagemtexto” (“imagetext”, no original), para evitar o uso de uma teoria binária a propósito da relação das imagens e do discurso neste tipo de livros.

O que, em termos genéricos, sobressai como característica peculiar dos álbuns narrativos dedicados às primeiras idades (em inglês, *picture story books*), a par dos seus elementos de ordem paratextual ou externa (como a capa dura e, em certos casos, o formato mais extenso ou o papel de gramagem superior), é a existência de um discurso de tipo narrativo, assente e potencializado na conjugação artística das linguagens verbal e visual. Desta particular relação de interaccionismo sógnico resulta frequentemente um complexo artefacto semiótico capaz de potenciar a leitura e a iniciação estética da criança aos códigos da poeticidade e da literariedade, um objecto susceptível de assegurar uma relação de diálogo natural e frutivo entre a criança e o “texto”, encarado como um todo. Pela aproximação que realizam das imagens e das palavras, estes livros assumem-se, muitas vezes, como um espaço plural de materialização de diversas abordagens sógnicas, desafiando o leitor a um processo alternativo de leitura, consonante com o modo entrecruzado de sentidos que a relação entre as duas linguagens permite cultivar.

Parece ser, justamente, este princípio que anima o álbum narrativo da autoria de Michael Grejniec, *A que sabe a lua?*, traduzido a partir do original alemão *Wie schmeckt der Mond?* (Bohem Press, 1993) e publicado em Portugal em 2002, pela Kalandraka (a tradução é da responsabilidade de Henrique Conrado).

Neste livro de capa dura, de formato rectangular vertical (20 cm por 30 cm), observa-se como, nas trinta e seis páginas impressas a cor, se abre um espaço de encontro entre os códigos pictórico e linguístico, um espaço pleno de relevância semântica, denunciador de como ambos os códigos são identicamente relevantes na construção do sentido global da obra.

Logo no centro da capa descobre-se o rosto de uma lua cheia, esboçando um tímido sorriso, cuja proeminência antecipa ao leitor o relevo deste elemento na narrativa ciosamente guardada no interior das páginas do livro. Uma importância reiterada ainda pelo título, pela coloração dos seus caracteres a cinza-prata e pelo próprio sinal de interrogação, impresso em forma de lua em quarto minguante (figura 1).

---

30 Recorde-se que várias edições da Kalandraka receberam sucessivas distinções (1999, 2000, 2001, 2002 e 2003) ao nível da ilustração de livros infantis e juvenis por parte dos Ministérios da Educação e da Cultura espanhóis.

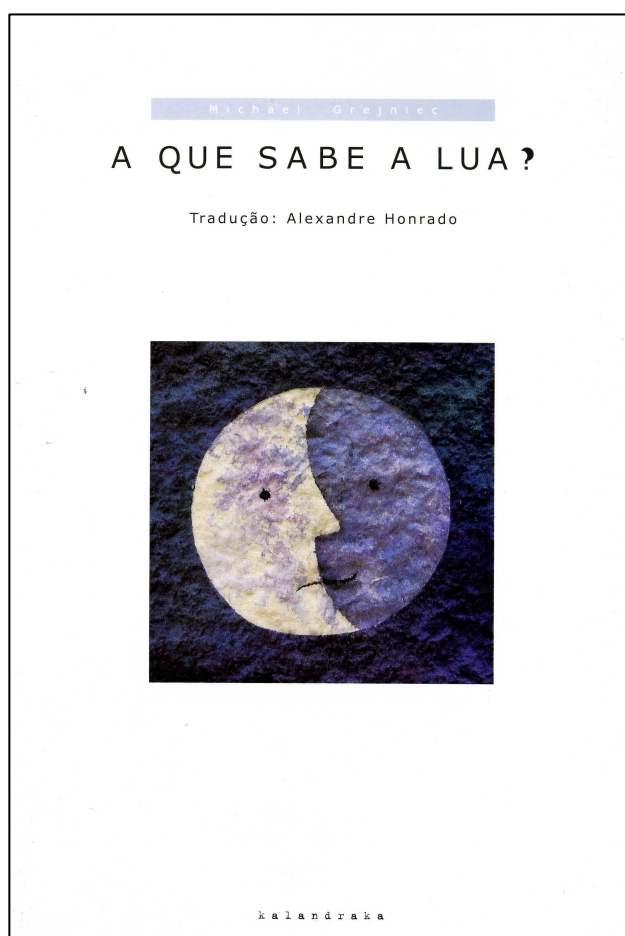


O elemento astral monopoliza ainda o espaço físico da contracapa, onde surge já representado no estado de quarto minguante, transparecendo, agora, uma expressão menos exultante. Capa e contracapa servem assim de molde a ilustrar não apenas a transição operada no estado emocional desta lua consumada em personagem no interior da história, mas também a passagem do tempo que

marcará a progressão da intriga: “Both the words and pictures of picture books have temporality – both can imply the passage of time, the words by their very nature and the pictures by their sequence. Consequently, both are capable of having rhythms, and the two together create a third rhythm: the rhythm of picture-book narrative” (Nodelman, 1988: 244).

A página de rosto do livro (figura 2), através de um processo de justaposição de cores, reúne as duas fases da lua representadas na capa e na contracapa, expandindo as implicações intervisuais ao símbolo oriental reunificador dos princípios *yang* e *ying*, o princípio obscuro e o princípio luminoso das coisas, que aponta para o dualismo e para a complementaridade universais (Chevalier & Gheerbrant, 1994). Este simbolismo do *yang* e *ying*, invocador das duas metades do Mundo aglutinadas pelo perímetro total da figura esférica, sugere que Céu e Terra se encontram ligados, abraçando-se mutuamente. Como a progressão diegética revelará, esta imagem preludia e sintetiza o essencial da história ficcionalizada em *A Que Sabe a Lua?*.

Repare-se como da associação dos elementos paratextuais do título, da capa, da contra-capas e, inclusivamente, da página de rosto, resulta um sobre-investimento no



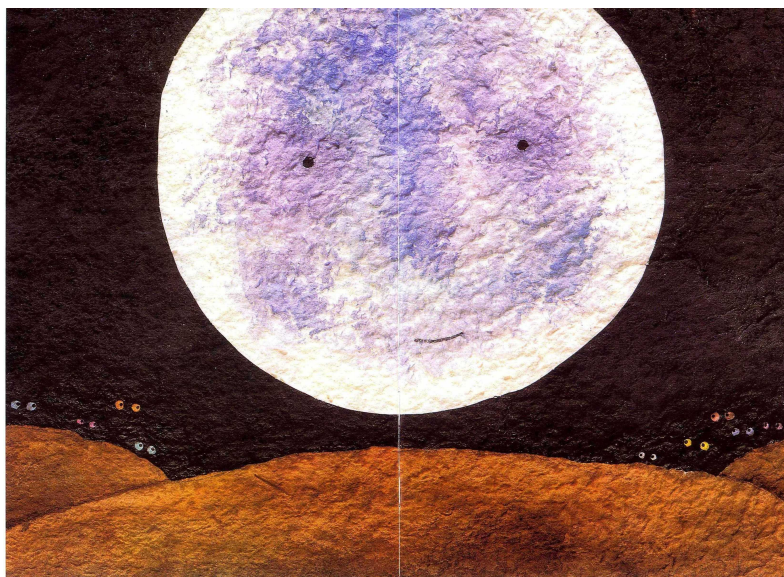


elemento lunar, um elemento pleno de valência simbólica, insinuador das ideias de mãe-carinho, de mãe-universo afectivo, de beleza e de luz (*idem*). A lua não deixará, por isso, de marcar presença e de iluminar a totalidade das acções protagonizadas no interior do álbum.

Esta narrativa breve parece seguir as rédeas da categoria proposta por Barthes como texto de *prazer*, ou seja, “aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que (...) está ligado a uma prática **confortável**<sup>31</sup> da leitura” (1997: 49). De facto, *A que sabe a lua?* pretende conduzir o leitor, mesmo aquele que ainda não é capaz de decifrar a linguagem escrita, a praticar uma leitura de prazer e de satisfação, uma leitura onde nem só as palavras são capazes de guiar as suas interpretações.

Um elemento que, desde logo, concorre para acerar a curiosidade e a atenção do leitor é o efeito decorrente do título interrogativo efectuado através da inversão do sujeito, que serve de mote para a narração. O facto de a narrativa ser iniciada com uma pergunta, com nítidas reminiscências do discurso oral, leva a uma implicação directa do leitor da obra, assumindo-se o narrador como um contador de histórias. Este título, que se presta à fantasia, para além de servir de agente impulsionador do avanço da narrativa, instaura, de forma eficaz, no seio da relação com o leitor (apoderando-se dele) a dialéctica do desejo (afinal, quem não deseja descobrir o sabor da lua?!), tão importante, por exemplo, no projecto freudiano (1932), no qual é encarada como a força motriz, o catalisador possível das transformações individuais. É, justamente, o alfinetar desta vontade de descoberta que pretende manipular a avidez de conhecimento característica do leitor, incitando-o a percorrer a narrativa no rasto da chave do enigma instituído.

As sequências narrativas, articuladas por encadeamento, vão compor uma trama simples, com uma acção que principia e encerra num mesmo cenário, espécie de finisterra dada a conhecer na primeira ilustração da história, na qual surge separada a linha de base, representada através de tons quentes, da vastidão escura do céu, morada principal, mas não exclusiva, da lua (uma vez que na última ilustração deste álbum um outro domicílio é equacionado para o elemento astral, designadamente a água azul de um lago).



Nesta ilustração (figura 3), monopolizadora do território físico rectangular formado pela dupla página, a par da presença arrebatadora da lua, o leitor confronta-se ainda com um conjunto de pares de olhos minúsculos, que, em uníssono, vigiam o astro lunar. Quase irremediavelmente distribuídos no espaço inferior da dupla página, estes olhos reclamam a atenção do leitor, mercê da coloração luminosa que os caracteriza, contrastante com a paisagem nocturna visualmente ensaiada. Estes olhares, clandestinos e anónimos, configuram uma espécie de “prolepse visual”, antecipando ou indiciando graficamente a presença de outros elementos cuja natureza (animal, humana, etc.) só a progressão narrativa virá a desvendar. A ilustração, ocultando intencionalmente a identidade dos olhares, ao mesmo tempo que faz uso de uma estratégia potenciadora da captação da atenção do leitor, reforça o eixo ideotemático de enigma que percorre a narrativa.

O número formado por estes pares esféricos parece, também, à primeira vista insignificante, escapando, assim, a sua contagem a uma leitura inicial ou, pelo menos, a uma leitura mais confiada. Porém, como mais tarde o leitor diligente virá a compreender, estes olhos também *contam*, revelando

---

31 Sublinhados do autor.

significados escondidos, e instituindo, em virtude disso, um mecanismo de surpresa na narrativa, capaz de derrogar ou de repor expectativas, conforme a leitura mais “gastronómica” (Eco, 1989, 1992) ou questionadora caracterizadora do comportamento interpretativo do leitor. De facto, uma vez que, tal como acontece no caso vertente, algumas informações fundamentais para entender o sentido do que é contado não têm expressão no texto verbal, somente uma leitura vigilante às complicitades, muitas vezes discretamente formuladas, entre palavra e imagem permite fazer descobrir esse “outro texto” por detrás “do texto”.

Há já muito tempo que os animais  
desejavam averiguar a que sabia a lua.  
Era doce ou salgada?

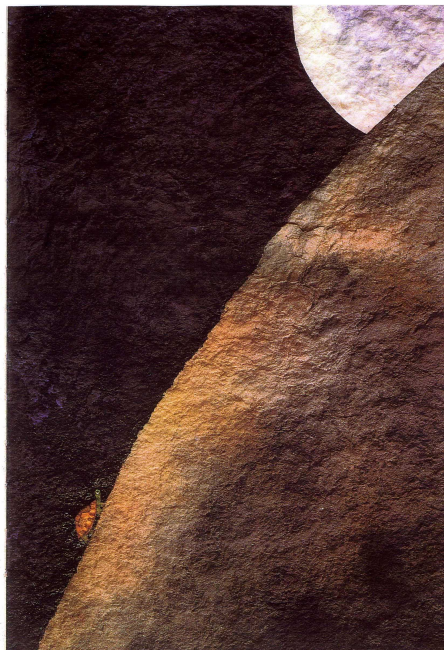
Só queriam provar um pedacito.

À noite, olhavam ansiosos para o céu.

Esticavam-se e estendiam os pescoços,  
as pernas e os braços, tentando atingi-la.

Mas era tudo em vão,  
e nem o maior dos animais  
era capaz de tocá-la.

Um belo dia, a pequena tartaruga  
decidiu escalar a montanha mais elevada  
para poder chegar à lua.



Apenas o voltar da página permite ao leitor desvendar, pela mão do texto verbal, a identidade daquele curioso colectivo, levando-o a validar ou a anular a expectativa anteriormente activada pelo texto visual, numa transformação em jogo do processo de leitura. Surge aqui ressaltado o efeito encantatório exercido pelo astro dos céus sobre o universo animal, levando a que a acção se desenvolvesse em torno do núcleo problemático singular “A Que Sabe a Lua?”.

A *que sabe a lua?* nasce, assim, de uma dúvida que assalta os animais, comunicada mediante um paralelismo de construção antitético, conseguido através de dois termos antónimos: “Há já muito tempo que os animais desejavam averiguar a que sabia a lua. Era doce ou salgada?”. A partir deste móbil, a narrativa (visual e verbal) irá colocar em cena, de forma progressiva, uma série de animais que se locomove em terra, figuras geralmente suscitadoras de simpatia por parte dos leitores mais jovens, quer porque vêm nelas parceiros ideais de jogo, quer porque sobre elas projectam desejos e pulsões essenciais.

O carácter intangível da lua é enfatizado pelo discurso textual, de tal modo que “nem o maior dos animais era capaz de tocá-la.” O próprio formato rectangular vertical, pouco frequente nas propostas de álbum da Kalandraka, promove a ideia de inacessibilidade do elemento astral.

Mas a tartaruga, o primeiro animal a irromper neste álbum, não se resignando perante este quadro consumado dos factos, decide “escalar a montanha mais elevada para poder chegar à lua.” O superlativo utilizado na caracterização da montanha é corroborado pela ilustração (figura 4), que reflecte o carácter megalómano do projecto, estabelecendo um contraste entre a grandeza montanhosa, parcialmente representada, e a pequenez da criatura de carapaça.

Malogradas as tentativas e face à incomensurabilidade do desafio, a tartaruga vê-se na eminência de apelar auxílio. A partir daqui, através de uma estratégia acumulativa e de uma estruturação discursiva baseada na repetição (marcas bastante frequentes nos contos tradicionais, que reforçam a musicalidade e imprimem ritmo ao texto), são descritas as várias tentativas efectuadas pelos bichos no sentido de atingirem o astro das noites, que passa a assumir aquelas tentativas como um jogo. Os sucessivos movimentos de distanciação que o corpo celeste voluntariamente efectua, e que as ilustrações dão conta, espelham o regozijo despertado na lua através daquela “brincadeira”, aparentada ao tradicional “Jogo da Apanhada”.

A contenção verbal, acautelada na reduzida dimensão das frases, assegura ao leitor menos experiente a lisibilidade do texto, consubstanciando um verdadeiro convite a uma leitura autónoma. A amplitude das imagens e o modo como, em cada uma delas, se processa a entrada em palco de um



novo animal (de forma totalmente autonomizada, garantindo, assim, o efeito de *suspense* tendente a manter constante a atenção do leitor), torna este álbum adequado aos interesses e capacidades do destinatário preferencial, porque baseado na ludicidade resultante da conspiração galvanizada entre as palavras e as imagens.

Como numa espécie de lengalenga<sup>32</sup>, a narrativa vai convocando, para a concretização da tarefa, a colaboração de vários animais, figuras actuaes que, sobrepondo-se sobre a carapaça da tartaruga convertida em pilar<sup>33</sup>, vão protagonizar um verdadeiro jogo de equilíbrio: primeiro o elefante, seguido da girafa, da zebra, do leão, do raposo, do macaco e, finalmente, do rato. Observa-se, aqui, uma expansão tanto do texto verbal, como dos elementos representados graficamente. O ritmo das ilustrações corresponde ao ritmo lógico do discurso. A ilustração, que por si só é portadora de uma mensagem decifrável pela criança, representa uma unidade de acção e de leitura, e a sua sequência conduz o leitor, como reputa Coelho (1984), a estabelecer uma dinâmica relação entre os códigos pictórico e linguístico.

A viragem na história vai ser assinalada pela entrada do rato que, à semelhança do que acontece em diversos contos tradicionais, apesar do seu reduzido tamanho, desempenhará um papel determinante na resolução do conflito. O relevo deste pequeno herói vai ser, desde logo, subtilmente antecipado pelo texto verbal enformador do pensamento da lua, onde os caracteres gráficos surgem, pela primeira vez, impressos a itálico, indício claro de que algo extraordinário está prestes a acontecer (figura 5). A lua conjecturou: *“Um animal tão pequeno, certamente não poderá alcançar-me”*.

Através do recurso à enumeração, o narrador, dotado de onisciência, destaca a acção dinâmica e ziguezagueada do roedor, uma acção cuja celeridade o arranjo gráfico das linhas icónicas<sup>34</sup> (Maia, 2003) reforça. Se, nos casos anteriores, as linhas do texto se apresentavam ordenadas, de modo a configurar um trapézio de base estável, no caso das palavras que descrevem as acções do rato, as linhas que as sustentam tornam-se “(...) alvo de rupturas tipográficas relevantes, imaginativas e desencadeadoras de estratégias de legibilidade na fronteira do texto e da imagem” (*idem*: 149).

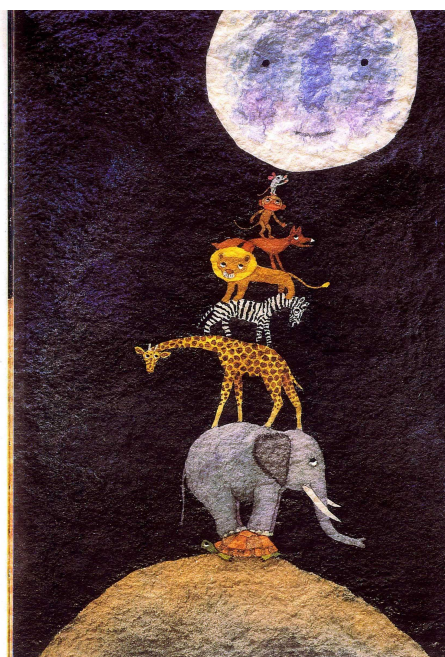
– Sobe para as minhas costas  
e tocaremos a lua.

A lua viu o rato e pensou:

*Um animal tão pequeno,  
certamente não poderá alcançar-me.*

E como já começava a aborrecer-se  
com aquele jogo,  
a lua ficou onde estava.

Então o rato passou trepando  
por cima da tartaruga,  
do elefante,  
da girafa,  
da zebra,  
do leão,  
do raposo,  
do macaco  
e...



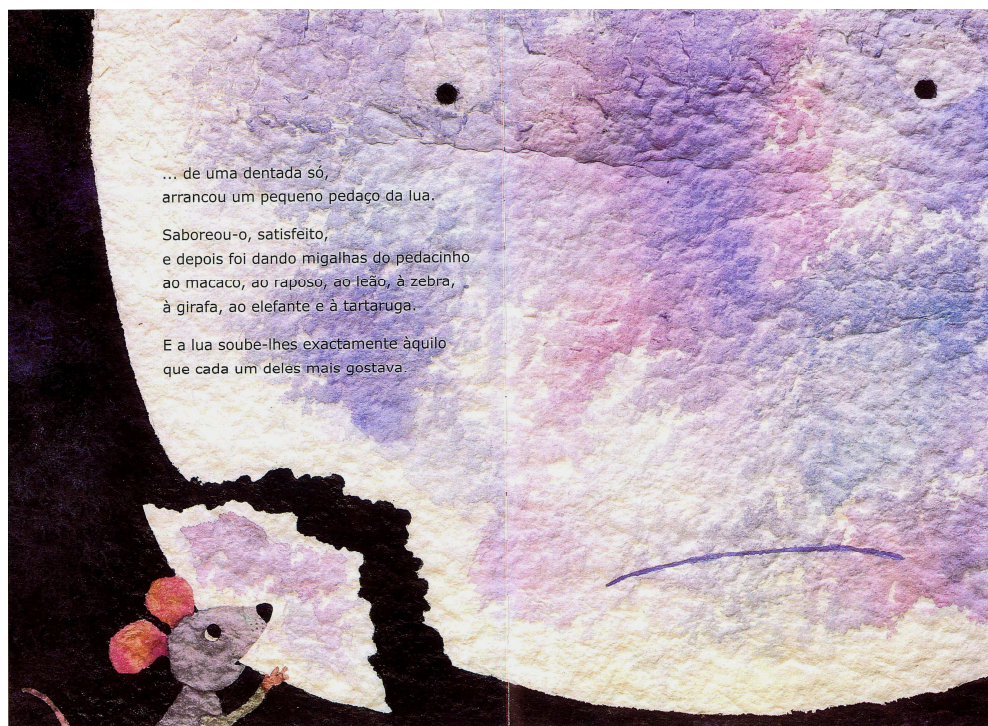
32 Não se assiste neste caso, como vulgarmente acontece nas lengalengas, a uma negação prosseguida de uma aceitação à tarefa a realizar por parte das personagens, mas a uma adesão imediata das personagens ao desígnio a cumprir, remetendo a narrativa para uma estrutura paralelística, onde todos são convocados para a mesma tarefa e à qual respondem em moldes semelhantes.

33 O cómico parece aqui ressumar da configuração da pirâmide edificada, que adquire contornos humorísticos devido ao facto de ser a tartaruga a assumir a função estabilizadora do grupo e não o elefante, como seria mais expectável, dado o seu generoso porte físico. Esta estratégia introduz na narrativa um elemento de subversão, potenciador do riso do leitor.

34 “As linhas icónicas são concebidas para despertar movimentos, ritmos e a construção de uma visibilidade plástica dos trajectos e dos tempos” (Maia, 2003: 151).



O momento actancial marcado pela dentada do rato na lua, instituidor da mudança operada na diegese, é visualmente ressaltado, abraçando a totalidade da dupla página onde o texto verbal surge inscrito. Este momento de catarse, reforçado pela extensão da ilustração (figura 6), segue-se à lenta sucessão dos acontecimentos antecedentes, repetitivos como lengalengas, comungando, assim, dos preceitos aristotélicos em que a catarse deve ser precedida de longas peripécias.



A lua, realidade outrora inalcançável, torna-se tangível, ou melhor, comestível (no literal sentido da palavra), mercê do seu próprio descuido e, sobretudo, devido a ter subestimado quer os seres aparentemente mais frágeis, de pequena dimensão, como o rato, quer o poder transformador de um colectivo, representado por aquele conjunto de fabricantes de utopias.

A união de todos (repare-se que os diálogos dos animais são sempre articulados no plural: “Se subires para as minhas costas é provável que nos aproximemos dela”; “Se subires para as minhas costas talvez possamos alcançá-la”; “Verás como conseguimos”; “De certo desta vez conseguiremos”, etc.) faz com que o desejo comum se materialize. A pirâmide erguida solidariamente, uma pirâmide feita de aceitação e de sonho, onde os animais vão aceitando o possível, mas sonhando o impossível, torna, enfim, o irrealizável realizável.

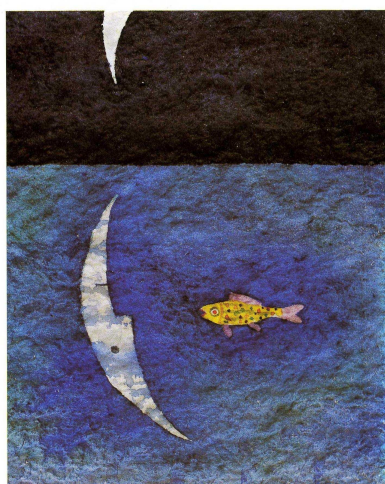
A narrativa, animada por um forte espírito comunitário, brota de uma verdadeira torre de sonhos. Contrariamente à Torre de Babel, da passagem bíblica, a partir da qual os homens pretendiam alcançar Deus – um projecto inviabilizado, porém, pela desarmonia criada, originando-se, assim, o “(...) marco geodésico da incomunicabilidade” (Gomes, 2004: 17) -, esta pirâmide, baseada no entendimento e na vontade mútuas, vai ser concretizada, possibilitando aos animais alcançar aquela lua tão sonhada. Mas, tal como na Torre de Babel, também esta é uma coluna sustentada pelo sonho e pela fé: se “a fé faz mover montanhas”, o sonho permite que um rato dê uma dentada numa lua e a distribua pelos restantes animais.

A *Que Sabe a Lua* não deixa, portanto, de ser uma “história com recadinho”, para retomar um título de Luísa Dacosta, já que no seu desfecho prevalece uma mensagem de pendor moralizante, sugerindo que os animais, tal como os homens, não se “medem aos palmos” e que “a união faz a força”. Veiculando valores intemporais como a capacidade de sonhar e o elogio à entreatajuda, a narrativa faz com que os laços de solidariedade saiam reforçados, tal como sugere a penúltima ilustração do álbum (figura 7), que regista, em dupla página, o desenlace eufórico da narrativa, ou seja, o descanso daqueles cúmplices caçadores que, nessa noite e sob o olhar de uma lua em estado de quarto minguante (representativa da passagem do tempo), “dormiram muito juntos”.





O voltar da página (figura 8) surpreende, todavia, o leitor com um epílogo, muito ao jeito das atafindas características da poesia medieval, portadoras de uma voz que, após o desfecho diegético, patenteia um comentário exterior ao texto, indiciando uma distinta conclusão.



O peixe, que tinha visto tudo  
sem entender nada, disse:

– Esta é boa!

Tanto esforço para chegar à lua,  
lá em cima no céu, tão longe...  
Acaso não vêem que aqui na água  
há outra tão perto?

“De onde surge este peixe?”, poderá questionar-se o leitor. Regressando à obra, procedendo a um novo passeio do olhar, agora menos confiado, o leitor vê-se compelido a retroceder ao início do livro, buscando um indício revelador daquele elemento disfórico. Contando o número de pares de olhos presentes na ilustração inaugural, o leitor perceberá, então, que são não oito (como a totalidade dos animais que integrara a intriga), mas nove, sendo esta “janela indiscreta” esclarecedora de que o peixe, sem que nunca tivesse feito parte do desenrolar da diegese, sempre lá estivera, atento a todo o seu progresso.

O inesperado acaba por assumir um valor estético, reforçando-se, neste âmbito, como os elementos aparentemente mais insignificantes se podem tornar portadores de dimensões semânticas múltiplas e diversificadas. No caso vertente, a representação visual assume-se como factor enriquecedor do texto, encarado na sua globalidade, comprovando que a obra, para ser considerada na sua plena extensão, não pode ser subsumida unicamente à materialidade do que é exposto através do texto verbal. A ilustração converte-se num elemento preponderante, constituindo uma fonte portadora de relevante informação. Reconhece-se, assim, na esteira de Manzano (1985), a relação de solidariedade que proficuamente se estabelece entre os códigos linguístico e pictórico. O diálogo inter-semiótico estabelecido em *A Que Sabe a Lua* é distinto

daquele que ocorre nos livros com ilustrações, nos quais as imagens asseguram um acompanhamento parafrástico da história ou apenas um parcial efeito de iluminação, de informação, de síntese ou mesmo de suspensão para prosseguimento da leitura. Aqui, a ilustração não serve apenas à compreensão do desenrolar da acção; para além de descrever a atmosfera e o contexto, informa e completa o “texto”, sendo portadora, de forma discreta e criativa, de uma mensagem a ser descoberta pelo leitor, incitando-o a se aventurar mais longe na relação cooperativa que estabelece com a obra. O álbum afirma-se, assim, como um palco privilegiado para a inovação entre os laços plurais que podem ligar a palavra à ilustração.

“O peixe, que tinha visto tudo sem entender nada, disse:

- Esta é boa!

Tanto esforço para chegar à lua,

lá em cima no céu, tão longe...

Acaso não vêm que aqui na água

há outra tão perto?”

Perante aquela cadeia de cúmplices vontades, o peixe observa a lua reflectida na água e questiona-se acerca do fundamento desencadeador daquela demanda. O que pode significar que para muitos – como o peixe – o sonho está diluído na sua própria realidade. Contrariamente aos outros animais, este não necessita de sonhar, porque o sonho ou a imagem dele (como denota a lua liquefeita) faz parte da sua realidade. As palavras proferidas pelo peixe têm, na obra, um impacto desinstalador e a sua voz, aparentada à “voz da razão” (pela convicção que patenteiam os seus juízos), revela-se, afinal, absurda, raiando a nescidade.

A *Alegoria da Caverna* (*livro VII da República*), narrada por Platão, ilustra adequadamente a situação expressa nesta atafinda. Para o filósofo, todos estamos condenados a viver sombras e a tomá-las como verdadeiras:

*“Imagina tu uns homens numa morada subterrânea em forma de caverna, cuja entrada, aberta à luz, se estende em toda a longitude da caverna; eles encontram-se aí desde a infância, as pernas e os pescoços algemados, de tal modo que não conseguem mover-se nem ver mais do que o que está na sua frente, porque as cadeias os impedem de virar a cabeça; a luz de uma fogueira ateadada ao longe, numa elevação, brilha atrás deles; entre o fogo e os cativos há um caminho elevado. (...)”*

*É portanto indubitável, afirmei, que aos olhos destas pessoas a realidade não seria mais do que as sombras dos objectos confeccionados.”*

Platão, in *República*, VII, 514a-b;515c

Esta poderosa crítica à condição dos homens, escrita há quase 2500 anos, inspiradora inclusivamente da obra *A Caverna*, do português Nobel da Literatura, José Saramago, sugere que as imagens fantasmagóricas vistas pelos habitantes da Caverna que imaginou eram por eles tidas como verdadeiras. As suas existências, inteiramente dominadas pela ignorância (*agnóia*), levava-os a tomar o espectro pela realidade. Tal como o peixe desta narrativa que, situado num nível de pré-conhecimento – aceitando a sua *caverna* como verdade absoluta e não admitindo ser apenas um animal acorrentado / alimentado por sombras hipnotizadoras –, julga verdadeira aquela lua reflectida nas águas, contentando-se com a sua sombra. O peixe, refém do seu próprio prosaísmo, que o impede de sonhar e de romper com a inércia da ignorância, encontra-se em total antítese com os restantes animais, cuja “centelha divina” (Loução, 2002: 134) lhes tornou possível edificar uma coluna de crenças e atingir a comunhão com o Sagrado (simbolizado aqui através da lua, cuja forma esférica e textura engelhada autoriza a associação à hóstia sagrada), demonstrando, ao leitor, que existe uma saída possível da *caverna*:

*“(...) é necessário comparar o mundo visível à caverna, e a luz do fogo que a ilumina ao efeito do sol; quanto à ascensão ao mundo superior e à contemplação das suas maravilhas, entende aí a ascensão da alma ao mundo inteligível (...). (...) penso que nos últimos limites do mundo inteligível está a ideia de Bem, que percebemos muito a custo, mas da qual não nos apercebemos sem concluir que ela é a causa universal de tudo quanto há de bom e belo.”*

Platão, in *República*, VII, 517b-c

Em *A Que Sabe a Lua* insinuam-se, portanto, dois mundos: o subterrâneo, reino das sombras, morada da ignorância do peixe; e o outro, alto, superior, apanágio de poucos (os restantes animais), que ousam romper com os ferros que os agridam às profundezas. Assim, no momento em que o exemplar roedor dá a dentada na lua e distribui os pedacinhos pelos restantes elementos, todos alcançam o sonho, que cada um matiza de acordo com as suas próprias expectativas: “E a lua soube-lhes exactamente àquilo que cada um mais gostava.”

O problema proposto pela história guardada neste álbum permanecerá, assim, por desvendar, deixando abertas as portas das ilusões/expectativas criadas no leitor. *A que sabe a lua?*, afinal? Simplesmente ao que cada um desejar...

## Referências bibliográficas

- CHEVALIER, J. e GHEERBRANT, A. (1994). *Dicionário dos Símbolos*. Lisboa: Teorema.
- COELHO, N. N. (1984). *A Literatura Infantil* (3.<sup>a</sup> edição refundida e ampliada). São Paulo: Edições Quíron.
- DOONAN, J. (1993). "Looking at Pictures", in *Picture Books*. Stroud, England: Thimble Press.
- ECO, U. (1989). *Sobre os Espelhos e Outros Ensaio*s. Algés: Difel.
- ECO, U. (1992). *Os Limites da Interpretação*. Algés: Difel.
- FREUD, S. (1981 [1932]). "Leccion XXXV – El problema de la concepcion del universo. Nuevas lecciones introductorias al psicoanálisis", in *Obras completas (1916-1938[1945])*, III tomo (pp.3191-3206). Madrid: Biblioteca Nueva.
- GOMES, Á. (2004). *A Força da Palavra*. Porto: Porto Editora.
- GREJNIEC, Michael (2002). *A Que Sabe a Lua?*. Lisboa: Kalandraka Editora.
- LOUÇÃO, P. (2002) "Platão, o 'Ponto de Mutação' e o Mito da Caverna", in PLATÃO, *A Alegoria da Caverna: (livro VII da República)*, 1.<sup>a</sup> edição, trad. e notas de Pinharanda Gomes (pp. 75 – 157). Lisboa: Ésquilo.
- MAIA, G. (2003). "Entrelinhas: quando o texto também é ilustração", in *Actas do Encontro de Leitura, Literatura Infantil e Ilustração – Investigação e Prática Docente* (pp. 145-155). Braga: Universidade do Minho.
- MITCHELL, W. J. T. (1994). *Picture Theory: Essays on Verbal and Visual Representations*. Chicago: University of Chicago Press.
- NODELMAN, P. (1988). *Words About Pictures. The Narrative Art of Children's Picture Books*. Athens: University of Georgia Press.
- PLATÃO (2002 [428? - 347? a. C.]). *A Alegoria da Caverna: (livro VII da República)*, 1.<sup>a</sup> edição, trad. e notas de Pinharanda Gomes. Lisboa: Ésquilo.
- PERROT, J. (2003). "Pictogénèse de l'album contemporain pour la jeunesse et conservation du patrimoine", in A. Renonciat (Org.), *L'Image pour Enfants: Pratiques, Normes, Discours* (pp. 31-55). Paris: La Licorne.
- SCHWARCZ, J. H. (1982). *Ways of the Illustrator: Visual Communication in Children's Literature*. Chicago: American Library Association.
- SIPE, L. R. (1998). "How Picture Books Work: A Semiotically framed theory of text-picture relationships", in *Literature and Education*, 29 (2), pp. 97-108.



Actas do 6º Encontro Nacional (4º Internacional) de Investigação em Leitura,  
Literatura Infantil e Ilustração

Braga: Universidade do Minho, Outubro 2006

## **Um olhar sobre a obra de Matilde Rosa Araújo: A descoberta do narrador**

***Maria da Conceição Costa***

Instituto Piaget – Almada

### **Resumo**

Matilde Rosa Araújo é hoje considerada uma escritora de grande valor, que ainda continua a escrever e a publicar, e parece-nos importante dar a conhecer a sua obra. Quando percorremos a sua escrita verificamos que Matilde é fiel a determinadas temáticas, a determinados valores, tão importantes ainda hoje e que são constantes na sua obra. E há ainda uma presença constante, a do narrador. O narrador que encontramos na obra de Matilde Rosa Araújo é um narrador que exige um narratário específico pois este narratário é chamado a ser “participante”. O narrador faz confidências ao narratário, “penitencia-se” diante dele, questiona-o, conquista-o para as causas que defende e responsabiliza-o pela divulgação da mensagem.

Esta comunicação pretende, em primeira instância, desvendar a escrita de Matilde através da relação narrador-narratário. As obras seleccionadas para esta apresentação correspondem a critérios pessoais quanto à ocorrência dos exemplos que julgamos mais significativos.

A vida chega aqui  
filtrada em pensamento  
que não fere; no enlevo  
táctil-visual de ideias  
reveladas na trama  
do papel e que afluam  
aladamente e dançam[...]  
o seu ballet de essências  
para o leitor liberto.  
Carlos Drummond de Andrade

Matilde Rosa Araújo impõe-se no Mundo da Literatura Infanto-Juvenil com uma vasta obra que se apresenta muitas vezes singela e inocente. Quando nos sentamos a escutá-la, quando a lemos, procurando descobrir os diferentes fios que no texto proporcionam múltiplos caminhos, percebemos que a singeleza e a inocência são apenas uma aparência de que a escrita se reveste num primeiro olhar. Com efeito, a Vida na sua plenitude pulsa no conto mais simples, numa narrativa que se constrói de forma linear. Em cada linha ou em cada espaço em branco escondem-se ou revelam-se temas que constituem o alicerce da Vida. A Alegria, o Amor, a Amizade, a Infância, a Velhice, a Paz, o Perdão ou a Morte iluminam a escrita desta Mulher-Múltipla, como lhe chamou Maria Emília Traça. Os temas que povoam de cinzento o universo são igualmente uma presença constante num apelo que não se cansa de repetir, como se nesse apelo pudesse exorcizar o mal que aflige os homens e sobretudo as crianças.

A sua obra permite-nos, portanto, um encontro não apenas com uma escrita que se constrói como se as palavras escolhidas vivessem a sua existência primeira mas também um encontro com o Homem e com a Vida, donde necessariamente fecundo e transformador.

Este olhar descobridor, *como refere José António Gomes*, que pesquisa «debaixo da sombra», simultaneamente virgem, como o da criança, e sábio como o de um adulto experimentado e sensível, é o olhar capaz de dar vida às coisas mais banais. Revela o mistério das coisas e das criaturas desdobrando-se num conhecimento inteligente sobre a vida, cujo único segredo é uma atenção sensível ao que os ritmos da desumanização tendem a fazer esquecer (*Gomes, 1995: 16*).

Com este trabalho pretende-se dar a conhecer a obra desta escritora que muitos já conhecemos, amamos, divulgamos e sobre a qual se desenvolveram já várias reflexões.

Porque a escrita de Matilde é marcada pela «fidelidade aos grandes afectos», para usar uma expressão de António Torrado, citada por Sara Reis, decidimos «ler» o afecto que no texto se nos oferece generosamente. Vamos descobrir o narrador quase onnipresente na vasta obra de Matilde, um narrador que solicita, de uma forma natural, e explícita o narratário. Ocupar-nos-emos da presença do narrador e do narratário.

Um texto, tal como aparece na sua superfície (ou manifestação) linguística, representa uma cadeia de artifícios expressivos que o destinatário deve actualizar (*Eco, 1992: 53*).

O texto está, portanto, incompleto e o destinatário, o «leitor», tem a possibilidade de actuar nele, de ser um «operador», como é designado por Umberto Eco: (...) *um texto, mais decisivamente que qualquer outra mensagem, requer movimentos cooperativos activos e conscientes por parte do leitor* (idem, *ibidem*: 54).

(...) *Um texto quer que alguém o ajude a funcionar* (idem, *ibidem*: 55). A teoria da recepção (Jauss, 1978) veio atribuir *um papel decisivo ao diálogo com o receptor que, no momento da criação, o autor interioriza mais ou menos conscientemente. A realidade do texto não está apenas nele próprio, mas também nessa outra entidade que recria a cada acto de leitura – o seu receptor* (Júdice, 2005: 15-16).

Mas o texto, desde a gestação, traz a «previsão» dos movimentos do «leitor»; é conduzido de forma a construir o leitor. *Não podemos remontar ao instante da criação; mas sabemos que essas regras estão definidas a partir de uma relação passada entre um sujeito-que-já-não-está (o Autor) e um tempo que deixou marcas ou traços que podemos recuperar (o tempo histórico desse Autor, o contexto). Do ponto de vista teórico, é possível reconstituir muito do que terá sido a experiência do autor, efectiva no instante da criação do texto; na prática, há uma parte dessa experiência – o lado individual, não histórico nem colectivo – que nos é inacessível, a não ser através dos elementos que o próprio texto fornece e que, por um processo dedutivo, nos podem levar a essa experiência subjectiva, fundadora.*

*De facto, o texto poderá aparecer como uma actualização dessa experiência, uma 'performance', cujos gestos são ditados pela presença inconsciente de um outro a quem eles se destinam, num tempo indeterminado, que é o do narratário* (idem, *ibidem*: 27-28).

A criação do texto dispõe de meios específicos que levam à «construção do leitor», tais como: a língua escolhida, a forma o iniciar, as marcas do tempo, a selecção da audiência. Por vezes os traços gramaticais colocam, frente a frente, o Emissor e o Destinatário, de uma forma explícita. O autor empírico expressa-se como sujeito de enunciação e o leitor empírico, à descoberta desse autor-modelo, emerge como destinatário, como narratário.

Nesta parceria é o narrador que dá o «tom» e indica o caminho, pois é ele o produtor do enunciado e, embora o receptor possa «criar», possa abrir no texto e nos espaços em branco múltiplos sentidos, o material de que dispomos é o enunciado, o texto. E nele podemos perceber a construção destes dois «seres de papel» que são o narrador e o narratário.

Em que consiste este trabalho: Efectuada uma leitura da Obra, em prosa, de Matilde Rosa Araújo, foram seleccionados exemplos que consideramos significativos da presença do narrador, sobretudo enquanto construção dialógica com o narratário, privilegiando-se a relação explícita. Só foram considerados os contos que se enquadram neste objectivo. Serão apresentados aqueles que documentem as intenções que enunciámos e sempre os que, segundo o nosso ponto de vista, são relevantes. A enumeração não é exaustiva, como se compreende. Os textos escolhidos são:

*O Palhaço Verde*

*O Sol e o Menino dos Pés Frios* (doze contos)

**O Gato Dourado** (*três contos*)

*O Cavaleiro sem Espada*

**As Botas de Meu Pai** (*cinco contos*)

*Joana-Ana*

*Os Quatro Irmãos* (dois contos)

*A Velha do Bosque* (dois contos)

**O Reino das Sete Pontas**

*História de um Rapaz*

*O Passarinho de Maio*

*O Chão e a Estrela* (nove contos)

*O Capuchinho Cinzento*

*A Saquinha da Flor*

São reduzidas as intervenções explícitas do narrador sem presença do narratário. O texto tem patamares de sentido «fixos», sentidos aos quais todo o leitor se rende; no caso dos que analisámos, alguns patamares determinantes na urdidura do texto têm lugar no ponto de encontro entre o narrador e o narratário. Com efeito, o narrador não se limita a «dar-lhe vida», de forma explícita, mas cria uma rede subtil de sinais, semânticos e pragmáticos, que intervêm de forma decisiva no sentido da mensagem.

As narrativas utilizadas são quase sempre de terceira pessoa, o que não impede a emergência do narrador para que se crie o ponto de encontro entre narrador e narratário. Não há ausência de narrador ainda que a narrativa esteja na terceira pessoa; como Gerard Genette afirma: *mesmo no relato mais sóbrio há alguém que me fala, que me conta uma história, convida-me a ouvir como ele a conta e este apelo – confiança ou pressão – constitui uma inegável atitude de narração e portanto de narrador* (*Nouveau Discours du Récit*, 68, citado por Reis, 2001: 369). Na obra que estamos a analisar, vamos constatar que a afirmação de Gerard Genette faz todo o sentido porque o narrador se faz ouvir, apesar de os contos utilizarem, quase na totalidade, a terceira pessoa. Embora a voz do narrador contenha em si o narratário, podemos hierarquizar, de algum modo, essa presença, pois há situações em que o narrador parece dirigir-se a si próprio.

Em *O Cavaleiro Sem Espada*, uma narrativa de terceira pessoa, lemos:

(...) *Porque era manhã, esquecia-me de dizer*

(...) *Não digo que fosse um barco carregadinho de flores*

*Esta rapariga não sabia que a vida é uma floresta feita de verdades e enganos, e que temos que ir por ela, encontrando animais e plantas desconhecidas(...) E que, de vez em quando, encostada a uma árvore velha ou jovem, encontramos pessoas verdadeiras* (Araújo, 1979: 10, 14, 15).

Mas, a interpelação ao narratário pode assumir o desafio de uma adivinha, narratário-criança? Talvez, como parece inferir-se no conto «Os Quatro Irmãos»:

*Mas quem são estes quatro irmãos tão diferentes? Ides sabê-lo vós mesmos, Amigos.* (idem, 1983a: 4).

*E se eu vos não digo os nomes deste quatro irmãos (...), é porque vos quero dar a alegria de os descobrires sozinhos, assim como quem descobre quatro segredos que têm um nome só igual ao de sua Mãe* (idem, *ibidem*: 17).



O narrador dirige-se ao narratário interpelando-o, confidenciando-lhe alegrias e tristezas, responsabilizando-o pela construção de um mundo diferente. O título dado é afectuoso – amigo – ou leitor. O acto de escrever é, por vezes, objecto de reflexão, como em «O Sol»:

*Eu devia ter uma pena de luz para contar esta história. E não tenho. Mas os olhos dos meninos são luz e quem me lê há-de emprestar luz às minhas palavras* (idem, 1977: 7).

E no final do mesmo conto: *Esta foi a pena de luz para contar esta história.*

*A do vosso Amor, a do vosso entendimento* (idem, *ibidem*: 9). O sujeito da escrita pressupõe já a existência de um destinatário-participante: os olhos dos meninos que hão-de ler o conto.

A sua escrita é, em seu entender, insuficiente para contar a infância.

No conto «Um Copo», encontramos uma reflexão idêntica:

Esta história que talvez pareça uma história sem princípio nem fim. Mas eu sei que os meninos, na sua ternura, a hão-de ler como aquele filho olhava a mão do pai. Igual ou mais bela que as sete cores do arco-íris.

Esta história, escrita pela minha mão que a escreve, igual à do homem que trabalhava no vidro.

E que ainda precisa de contar estas histórias antigas aos filhos dos homens. (idem, *ibidem*: 30).

De novo a ênfase no acto de contar e de recontar com um apelo para o leitor ao qual é dado o título extremoso de Amigo:

*Amigo, que me lês, talvez digas que eu não te contei uma história. Mas tu próprio, que és um futuro Homem, fraterno e bom, contarás aos teus filhos esta história que não é fábula imaginada e que se chama «O Grilo de Barcelona»* (idem, *ibidem*: 75-76).

E *Ouve, Amigo, a história que te vou contar.* (idem, 2006: 5) focaliza de novo o acto da escrita - a história que vai ser contada.

A *Saquinha da Flor*, último livro publicado, em 2006, encontramos um texto (incluído em *Contos de um Mundo sem Esperança*, Texto Editora, 2003) no qual o narrador realiza de uma forma mais frequente este diálogo com o narratário. Vejamos como se organiza este apelo continuado ao narratário:

*Era uma vez uma menina chamada Maria. Há tantas Marias na Terra... Pois há. Como há tantos Manéis. Mas cada criança é um Mundo* (idem, 2006: 5).

*E é desse Mundo que vos quero falar (...). Já vamos saber porquê* (idem, *ibidem*: 6).

*E não vamos esquecer a voz de Maria* (idem, *ibidem*: 8).

*Na verdade, à Avó não faltava nada. Ou faltava?* (idem, *ibidem*: 11).

*Também havia dias, noites de chuva e vento. Neve, até. (...)* (idem, *ibidem*: 16).

*Ela, Amélia, nunca foi à escola. Nunca. Não havia escola naquela aldeia do monte. Naquele tempo. Como seria ir à escola?* (idem, *ibidem*: 19).

*De súbito, aparece-lhe um cavalo branco, muito branco e alguém [quem?]* (idem, *ibidem*: 20)

Até que chegou a noite. Uma noite tão diferente das outras noites. Medo? Tanto medo! Mas era tão bom ir. Voar!

*A infância, lugar distante que pertencia à Amélia. Ela, Amélia, velha e menina. Mas onde estava?*

*(...) Mas seria mesmo na lua?*

*(...) Que professora? Onde?*

*(...) Medo? Frio? Sabia lá!*

*(...) A voz de Maria? Seria?*

*(...) E na Escola cabem todos os meninos do Mundo!* (idem, *ibidem*: 22, 24, 26).

Amélia, no final da vida, ouve a voz de Maria. Amélia ainda vive em plenitude apesar da idade; vive e sonha.

Também Dona Balbina, no conto «D. Balbina... e as Cerejas», em *O Sol e o Menino dos Pés Frios*, canta a vida, apesar da velhice:

*Que importa ser velha? (...)*

*Dona Balbina, além de ser velha (o encanto dos que viveram e sabem contar o que viveram, como souberam conhecer o bem!), era muito engraçada.* (idem, *ibidem*: 49)

*Ela não sabia que o coração de Dona Balbina era uma grande rosa vermelha, livre e perfumada...* (idem, *ibidem*: 53).

É um diálogo constante este que o narrador mantém com o destinatário, mas discreto, delicado, quase hesitante; lembra a voz de Eugénio de Andrade – de facto estas palavras parecem apenas orvalho. E apesar da leveza das palavras, estas chegam carregadas de sentido e, como afirmámos, o sentido constrói-se em pleno através desta emergência do sujeito numa incessante procura do outro.

As confidências do narrador revelam a alegria, a tristeza, o valor da vida, do perdão, dos gestos de amor; vejamos um exemplo em «A Fita Vermelha»:



*Se vos conto este desgosto tão grande, não é para vos entristecer. Mas para vos ajudar a compreender, como só então eu pude compreender, o valor da vida. O amor da vida. (...) O seu «preço», que dinheiro algum consegue comprar (idem, 1977: 31).*

Eu conto como aconteceu o pior. E conto-o hoje, a vós, jovens, que me podem julgar. Julgar-me sabendo este meu erro. E evitarem, assim, um erro semelhante para vós mesmos.

(...)

Sabemos todos já, amigos, que há vida e morte. Também isso temos de aprender.

*Não fiquem tristes por isso. Vejam como as flores nascem quase transparentes da terra, como as podemos olhar à luz do Sol, e morrem, para de novo nascerem.*

Lembrem-se como de um ovo de um pássaro podem sair asas que voem tão alto em dias de Primavera. E morrem, também, e todas as primaveras nascem de novo. E, sobretudo, lembrem-se do coração de cada um de nós, desta força imensa.

*E não adiem os vossos gestos. (Idem, ibidem: 33-35).*

Esta é uma narrativa importante: uma visita foi adiada e não mais se pode realizar visto que a menina sucumbe à doença; a partir desse episódio narrado o sujeito da escrita tece considerações acerca deste binómio Vida/Morte. Com simplicidade, sem falsos moralismos, enaltece o valor da vida mas de uma vida fecunda na qual os pequenos gestos de delicadeza e atenção ao outro não devem ser adiados.

A criança está sempre presente, de algum modo, nesta escrita e a voz do narrador canta-a; no conto «A Lembrança» uma menina é comparada a um poema:

*Se eu vos disser que Maria era para mim um poema eu não exagero. Um poema muito belo. Todas as crianças, aliás, são poemas para nós, os adultos. Poemas que nos dizem que a Vida tem sol, amor, alegria, flores, água que corre nos rios, que se levanta nos mares em ondas vigorosas. E neve, e chuva, aqueles dias em que, por detrás dos vidros, parece vermos o tempo correr (...)*

*[Os olhos de Maria] levavam-me para muito longe. Um país que vocês talvez não conheçam porque estão dentro dele ainda: O País da Infância. (...) E as suas gargalhadas (ria por tudo, Maria!) tinham música para mim.*

*(...) Maria era uma espécie de concerto maravilhoso. (idem, ibidem: 45-46).*

Maria é um poema no início da reflexão do narrador, mas ao longo da reflexão é um concerto: *Maria era um concerto maravilhoso.*

No conto «Entrevista com Zé Manel», a voz do narrador coloca o menino numa esfera quase divina de simbiose com o universo: *Zé Manel é um sol.*

Escutemos:

*Sobre a areia: pois eu tinha-me esquecido de dizer que o mar vinha acabar numa grande e larga praia de areia dourada e fina. (...) Eu pensei então e digo-vo-lo agora alto: Zé Manel é um sol sobre a areia (...) Zé Manel é um sol para aqueles homens e meninos que desprezam o trabalho, que tudo querem para si e nada amam, que não pensam que há meninos que vão estudar sozinhos, por não terem quem os ensine, meninos que nunca tiveram outro brinquedo senão o mar e os aviões que chegam e se vão duas vezes por semana. E o seu sorriso é o próprio Sol. (idem, ibidem: 57-60).*

Também Joaquim é um sol:

Era tão importante para mim como o nascer do Sol (...) Eu não disse já que Joaquim, com o seu sorriso bom, era um sol que me aparecia?

De Joaquim, menino que *não tinha o pão suficiente* e vivia *numa pobreza incerta de feira em feira* o narrador muito recebeu, muito aprendeu: *Ele ensinou-me muito a mim. Do valor de uma criança que luta sorrindo, que na dureza injusta da sua vida sonha. Ouvi-lo era ouvir uma música muito pura misturada com a do mar. (idem, ibidem: 102).*

A música e a natureza, indissociáveis, são de novo os elementos escolhidos para a metáfora. Digamos que no texto «O Menino», e pela voz do narrador, se realiza a metamorfose que o homem não consegue, a da transformação da carência e da solidão que habitam a infância que tanto ama e da qual nos esquecemos: *Mas esquecemo-nos da criança. (idem, ibidem: 117).*

O sol é invocado pelo narrador para caracterizar Juju em *O Palhaço Verde*:

*Eu disse só que Juju sorriu, mas posso acrescentar que quando Juju sorriu foi como se dentro do circo, que já começava a ficar escuro com o cair da tarde, nascesse o Sol. (idem, 1962: 11-12).*

Basta que nos quedemos um instante a reflectir na simbologia do sol, no seu vigor transformador, na sua divinização, ainda presente hoje, para que se entenda a escolha deste elemento para metáforas ou comparações que permitem a ascensão de personagens que ao elevar-se elevam o mundo pois o transformam e iluminam.

As estrelas aparecem ao mesmo nível do sol e também a luz:

*E os olhos das crianças eram estrelas, estrelas azuis, negras, castanhas, dourados e verdes, estrelas debaixo do céu das cabecinhas loiras e morenas. (idem, ibidem: 28).*

Neste caso a criança transforma-se ela mesma numa figura cósmica; a criança é o cosmos – a sua cabeça é o céu e os seus olhos as estrelas.

E os olhos dos meninos são estrelas para este narrador e para que não o esqueçamos insiste, numa pedagogia quase maternal, para que aprendamos a venerar a infância:

*(...) e os olhos como estrelas a olharem o circo cheio de luz.*

*E o palhaço, só de ver aquelas estrelas – os olhos dos meninos –, tinha o rosto coberto de alegria* (idem, *ibidem*: 28-29). E ainda: *Meninos que sorriem como estrelas numa noite sem luar.* (idem, *ibidem*: 31).

Dissemos antes que a alegria é uma das linhas com as quais se tece a narrativa e talvez por isso o riso é também comparável à luz:

*Entretanto ouviu-se uma gargalhada. Luminosa. Que o riso também pode ter luz. (...) E as meninas e os meninos, isto é, as “queridas crianças” riram, riram, e a rir fecharam as estrelas dos olhinhos(...) Eu não sei se já lhes disse que também se chora de alegria.* (idem, *ibidem*: 33-34).

E a lágrima, que é de alegria, também está impregnada dessa força cósmica trazida pelo sol e pelas estrelas:

*E a lágrima continuava suspensa no rosto do Palhaço, delicada e brilhante como uma gota de luz* (idem, *ibidem*: 36).

Se algumas vezes voar é atribuído à infância, como veremos adiante, Juju, também ela, se eleva acima da pequenez que o universo parece assumir, na pena do narrador, para a grandeza do homem. Juju não parece pisar o chão mas antes o céu:

*Mas já vinha a entrar Juju, (...) a deslizar delicada, graciosa, como se não pisasse o chão mas um tapete de nuvens macias* (idem, *ibidem*: 37).

E de novo um elemento cósmico – as nuvens como altar sobre o qual desliza Juju, que, pela descrição se assemelha a uma deusa no Olimpo.

Neste diálogo entre o narrador e o narratário, a infância é apresentada em situação de precaridade tanto mais que as personagens são oriundas de um tecido social carenciado;

*É o que sucede no conto «António» em As Botas do Meu Pai:*

*Porque não vos hei-de contar a história de um menino feliz? Uma história alegre? (...)*

*E o António tem fome (...)*

*Porque se não adivinha, porque se fazem perguntas cruéis? Sem o querermos ... (...)*

*E esta história, escuso de vos dizer, é verdadeira. E eu, como se estivesse envolvida num lençol do mundo, cheia de frio, vim escrevê-la aqui* (idem, 1981<sup>a</sup>: 29, 30, 31)

O narrador imagina as questões que poderão ser colocadas pelo narratário que desejaria antes uma história feliz – quase se penitencia por não o fazer: *Porque não vos hei-de contar a história de um menino feliz?* (idem, *ibidem*: 29).

Mas a dureza do mundo que este narrador descobre leva-o a retratá-lo com clareza: *E o António tem fome.*

Talvez o relato da vida de António tão jovem e com uma vida tão difícil leve os homens a não oscilar no sentido da justiça – como oscilava o fato do António que não era para a sua medida.

Desfilaram nesta galeria crianças que sabem sorrir, que fazem sorrir, que têm a delicadeza das flores, risos de luz e estrelas no olhar. E as crianças também são atentas.

No conto «Uma História de Carnaval», do livro *O Gato Dourado*, são as crianças que se apercebem do enamoramento do palhaço e da rapariga mascarada à moda da terra dela e gritam, espontaneamente «Viva...a...a...m! os noivos!» Essa perspicácia leva o narrador a dizer-nos:

*As crianças são muito espertas, oh se são! E gostam de ver os outros felizes. Perceberam mesmo que o palhaço pobre gostava da rapariga vestida à moda da terra dela e que a rapariga vestida à moda da terra dela gostava do palhaço pobre.* (idem, 1978: 15).

Também Maria, no conto «A viagem de Maria», do livro *As Botas do Meu Pai*, manifesta uma enorme capacidade de entender o universo. Essa capacidade revela-se não apenas na atenção à tristeza da mãe mas sobretudo na viagem de autocarro ao lado de uma mãe que amamentava o seu filho. O narrador dá conta desse olhar atento de Maria:

*Mas o que ela tinha ouvido ou lido naquele quadro, em silêncio! (...)*

*Mas ela sabia lá contar isso à mãe! Isso!*

E Maria parece entender também as duas velhinhas:

*Maria compreendeu tudo isso. E sorria por dentro àquele duplicado de velhinhas viúvas que agora andavam aos bordos a passear de autocarro. (...) Maria começava a entender a vida. O que os adultos dizem com ar entendido – A Vida.* (idem, 1981<sup>a</sup>: 12).

A criança é comparada a um poema como já vimos, mas o poema aparece na imagem do pássaro ferido que José protege na *História de um Rapaz*:

(estava-se no Outono, Amigo, quando uma névoa dourada começa a tombar sobre a Terra), pois, como ia dizendo, no meio dessas folhas douradas, assomou a cabecinha de um pássaro. (...) [José] pegou-lhe devagar como quem pega num bocadinho de sol, de lua ou até de música, se tudo isto se pudesse alguma vez prender. (...) Porque os meninos sentem muito, mesmo que o não digam com palavras, ou por palavras que não são bem as das pessoas crescidas que já se esqueceram do seu tempo de meninos. (idem, 1986: 6-7).

Quando José explica à mãe que encontrou o pardal entre as folhas amarelas do Outono. A mãe disse consigo sozinha: isto parece um poema...

Mas não o disse alto porque o menino a não entenderia.

Mas tu sabes, Amigo, o que é um poema e sabes que um pássaro ferido, numa árvore, e entre folhas douradas de sol, o pode ser assim. (idem, ibidem: 9).

E José cresce com o encontro com o pardal ferido, com o sonho, com o amor da família e na natureza que o envolve descobre a poesia.

No conto «A Menina do Laranjal», em *O Sol e o Menino dos Pés Frios*, a menina lê um livro de poemas e o valor da poesia é explicitado pelo narrador talvez para que todos entendam o valor da poesia:

(...) poemas são palavras que nos lembram que somos vivos, que temos olhos, ouvidos, paladar, duas mãos que poisam em troncos rugosos, na seda da própria pele. (idem, 1977: 69).

Mas os poemas escapam-se, desaparecem e não é possível encontrá-los – a menina perde o livro.

No sonho da menina do laranjal poderíamos imaginar que o livro de poemas é uma metáfora de algo mais, de um pedaço da vida da menina que entretanto cresceu:

Mas onde está o livro da menina? Ai, onde está? Onde está? (idem, ibidem: 71)

Algo se perdeu, como podemos pressentir neste lamento do narrador que procura uma resposta do narratário.

No livro *Os Quatro Irmãos* encontramos uma situação idêntica em «A Menina do Chapeuzinho» - de novo o narrador solicita a participação do narratário:

Quem viu a menina descalça de chapeuzinho branco? Com um pássaro a cantar?

Digam, um dia, se a encontraram. Para que seja Dia Mundial da Infância todos os dias. (idem, 1983: 22). Mas não é uma resposta que o sujeito pretende mas uma «actuação» – para que seja dia Mundial da Infância. E, de novo, os amplos horizontes deste sujeito da escrita, numa intertextualidade viva, levam o narratário aos Direitos da Criança.

O *Reino das Sete Pontas* apresenta uma das situações em que o narrador interpela de forma explícita o narratário, com o qual «conversa»; vejamos alguns exemplos:

Qual dos leitores quer vir ver a Sonholândia? (idem, 1984: 7). O convite expresso em Sonholândia pode bem ser a metáfora que percorre esta escrita – a de que não podemos quedar-nos inactivos diante do Mundo, pois é necessário agir. E continua:

Mas ainda apareceu uma cobra... mas eu conto isto outro dia, meus amigos. Hoje, já não. Já não. Já não. Já não. (Como o pássaro imitador. Está calor. Também me estou abanando com um leque de cristal). (...) E desta forma o narrador anuncia mesmo uma pausa na escrita.

E estou ainda a dizer todo o nome de Daniel e ainda não vos disse o nome dos dois amigos... (idem, ibidem: 7,9).

E o narratário escuta novas confidências do narrador:

E a continuação da história fica para outra vez... (idem, ibidem:13) (...) (é verdade, nunca contei a tal história da cobra!) (idem, ibidem: 30)

O *Passarinho de Maio* é uma das obras mais marcantes da escritora Matilde Rosa Araújo; Sara Reis da Silva apresenta sobre este conto uma interessante reflexão em *Dez Reis de Gente... e de Livros*, (2005: 55-56); também José António Gomes comenta a mesma obra em *Literatura Para Crianças e Jovens* (1991: 33).

E não é de surpreender que tenha merecido a atenção daqueles que se revelam atentos a este importante espaço de Literatura para Crianças e Jovens. No registo único a que Matilde nos habituou, o conto apresenta uma personagem diferente, mas a diferença surge de forma delicada e subtil. Ainda assim esta problemática é interpeladora e valorativa dessa mesma diferença. O narrador emerge claramente; escutemo-lo:

Diziam que aquele passarinho era filho da Primavera. Não sei se era, se não era. Mas era um passarinho diferente dos mais. Tinha asas para voar mas depressa se cansava, não podia voar muito alto como os outros pássaros seus irmãos. (...) Ah! Se não fosse as folhas secas servirem-lhe de amparo! (...) O passarinho olhou os pais com os olhos brilhantes de emoção e com a luz tão bonita do Sol. (Araújo, 1990: 5, 8).

Mais uma vez o Sol e a Luz a identificarem-se com a infância; pois a infância da criança está nesta infância do *Passarinho de Maio*, tal como a criança diferente.

Um passarinho cuja força, apesar da diferença, faz crescer um arbusto, também ele diferente:

*É verdade, ainda não disse o nome do arbusto. Nem sei bem dizer. Cerejeira não era. Ginjeira também não. (...) O passarinho disse-me em segredo: é um cerejim. Talvez fosse um cerejim, que a Natureza e as palavras também se inventam* (idem, *ibidem*: 16).

«A Árvore do Canto» é um conto do livro *O Chão e a Estrela*, que humaniza a árvore elevando-a à categoria de personagem:

*Era uma árvore só ... mas sabem lá que importância tinha na rua!* (idem, 1998:7).

Muitas vezes assistimos à animização da Natureza; neste caso, porém, a árvore é humanizada e é a figura central da narrativa. A árvore ouve: *E a árvore do canto ouvia*. Ouve, vê e sente:

*A árvore, feliz e mansa, sorria verde para ambos. Também gostava de ver crianças, jovens e pessoas adultas novas em seu redor* (idem, *ibidem*: 8).

A árvore sofre ao ouvir as notícias de incêndios na voz «apantufada» do Senhor Benito:

*A árvore ouvia, crispou-se como se as suas folhas tivessem frio.*

*E lê! Esta árvore lê.*

*Inclinou-se um pouco sobre O Século Vivo, fez um binóculo de folhas e foi lendo: «O pinhal da aba da Serra ardeu inteirinho. (...)»(...) Então a árvore começou a chorar. A chorar pelas suas irmãs. A soluçar com todas as suas folhas.* (idem, *ibidem*:9).

Mas o Senhor Benito e a Dona Florinda não vêem a árvore a chorar. O Senhor Benito limpa a cabeça zangado sem saber se é *chuva ou passarinho atrevido*; Dona Florinda crê que seja o *orvalho da manhã*.

Mas um menino que vem da escola carregado de livros e de cadernos, também feitos de árvores, «vê» a árvore a chorar:

*Tu choras, árvore do canto?* Diz-lhe. E a árvore conta-lhe um segredo, que é mesmo um segredo, pois não chega a ser revelado; pela resposta do menino percebemos, porém, que se trata de um alerta que deverá ser enviado *para todos os meninos do Mundo...*

E esta árvore-protagonista possui a delicadeza, a atenção aos outros, sobretudo à Infância e à Velhice que vemos nas personagens que habitam a obra de Matilde Rosa Araújo. A árvore pede ao menino que não conte nada aos velhos *para que não sofram mais. Bem basta que tenham lido as notícias. Coitados, adormeceram...*

E enquanto a árvore diz estas palavras, o jornal caíra ao chão e *já uma formiga andava para ali em leituras silenciosas* (idem, *ibidem*: 10).

A delicadeza é um tema presente nos contos; é o caso de «As Flores de Fogo», em *O Sol e o Menino dos Pés Frios*, em que o narrador explica o seu sentir:

*Ser delicado é uma maneira de ser bom. É como se déssemos flores. Os nossos gestos também são flores.* (idem, 1977: 20).

«Os Meninos Malcriados do Chalet Boa-Vista», uma narrativa de terceira pessoa, como todas as deste livro, *O Chão e a Estrela*, apresenta como protagonista uma velhinha que vende manteiga e queijos frescos, *tudo embrulhado num pano muito branco dentro de uma cestinha de verga (...) Maneira muito diferente de fabricar e de vender dos tempos de hoje, tempo dos supermercados*, segundo confidencia o narrador.

*Era tão delicada esta velhinha!* (idem, *ibidem*: 14).

E a terminar o narrador dirige-se ao narratário:

*Posso dizer-vos que esta história é verdadeira, tão verdadeira como a ternura da velhinha que gostava de dar os bons-dias a toda a gente, sobretudo às crianças* (idem, *ibidem*:16).

No conto «Ternura», o narrador insiste na veracidade da mensagem:

*Dirão os meus amigos: isto é uma história. Não é. Ou será história, talvez, mas uma história verdadeira* (idem, *ibidem*: 25).

E chama-nos de novo amigos, como é habitual, título que nos embala como a música do violino deste pequeno conto.

Em «Canta, António!», um menino que entra na aula a cantar alegre a Professora com o seu canto e *lá fora o Sol estremecia quase espantado*.

*Talvez fosse um destes dias de Inverno em que o Sol, depois de estar escondido muito tempo, aparece de repente. E espanta-se de nos ver. E nós de o vermos a ele* (idem, *ibidem*: 31).

E a professora emociona-se; os professores, em Matilde são atentos, sensíveis:

*E a Professora, não sabe como, sentia duas lágrimas brilhantes nos olhos cansados mas cheios de alegria. Olhos que já muito sofreram. Muito olharam* (idem, *ibidem*: 36).

E naquela escola a Liberdade, defendida nestas narrativas, é uma constante. O menino desenha no quadro, com giz, uma flor.

E não apenas a Liberdade mas também outros mistérios que fecundam a Vida, como o Amor e a Amizade, surgem na escrita de Matilde Rosa Araújo, na voz do narrador de «O Barco»:

*Era uma vez... Assim, há muitos anos, se começam as histórias.*

*Era uma vez* (idem, *ibidem*: 71).

(...)

*E são vocês, meus Amigos verdadeiros, que o vão contar. Que vão dizer as palavras daquele canto. As palavras do seu amor* (idem, *ibidem*: 74).

No conto «O Segredo de Mimi Flores», que tece profundas reflexões acerca da Vida, encontramos um narrador que interrompe continuamente a escrita para interpelar o narratário:

*Era uma vez ... Mas o que era uma vez? Aconteceu. Aconteceu um dia: um dia de sol, um dia de chuva, ou, apenas, um dia cinzento sem chuva nem sol?*

*Mas o que aconteceu? Ai, meu Amigo, deixa-me contar. Não sei se o que te vou contar é uma história, mas lá que foi verdade foi. E num dia de Sol* (idem, *ibidem*: 39).

A protagonista desta história, Mimi Flores, traz a pasta cheia de livros, cadernos e outros objectos mas o narrador, desta vez, propõe uma adivinha aos leitores: *(pensem lá o que ela podia trazer mais dentro da mala)* (idem, *ibidem*: 40-41).

Mas o convite à adivinhação prossegue neste conto:

*Não sei o que Mimi pensava, sentada na pedra de granito, debaixo da tangerineira tão perfumada. Vocês talvez imaginem* (idem, *ibidem*: 41).

Não é adivinhação mas tem o mesmo tom: *Mas o que estaria lá dentro da caixa de cartolina? O que seria?* (idem, *ibidem*: 47).

Perante o desapontamento da protagonista por não acreditarem na sua história, o narrador afirma: *Eu, por mim, que conto esta história, acredito, porque há muitos anos, quando eu vinha da minha escola, uma velhinha também me entregou uma caixa vazia e depois desapareceu a voar, toda vestida de cor-de-rosa e verde. E eu, pela vida fora, fui descobrindo o segredo da caixa vazia. Que é um segredo muito bonito. (...) E a velha onde estará? Na nuvem?* (idem, *ibidem*: 50).

«O Pássaro Verde» é um conto que revela ao leitor o sofrimento e a morte, mas é a música que invade a escrita, porque o canto do Pássaro Verde era *como um canto do Sol que tocava as flores com a sua luz doirada*.

*Não duvidem.* (idem, *ibidem*: 53-54).

Mas o sofrimento faz parte da vida e da narrativa e o pássaro verde está condenado: cai na armadilha do Senhor Silvininho. O narrador apresenta com naturalidade o que no mundo é doloroso e que afinal é preciso conhecer tal como o Amor ou a Alegria.

*Não sei se os pássaros choram. Nunca ninguém mo disse, mas, também, nunca ninguém mo perguntou. Mas lá que sentem, sentem. Ficam tristes ou alegres, isso é bem verdade, isso posso dizer.* (idem, *ibidem*: 58).

E o narrador parece quase arrepender-se do rumo que a ficção tomou porque afirma, diante da realidade do Pássaro Verde, morto na mão do homem:

*Agora, seria muito bonito, bom para os nossos corações, se o pássaro pudesse voar livre para a sua árvore linda, florida, onde o havia de esperar a companheira para fazerem ambos um ninho.*

*Mas a verdade não foi assim. Perdoem. Eu devo-vos a verdade.*

*É triste saber que sob a mão do homem de chapéu preto o coração do pássaro verde deixara de bater. E ele, Silvininho, o homem de chapéu preto, não podia nem sabia mais escutar o seu canto.*

*Mas nós escutam-lo. Sempre.* (idem, *ibidem*: 62).

Também no conto «O Chão e a Estrela» o fogo destruidor é trazido à escrita. O fogo na floresta é, de facto, tema deste pequeno texto e a narrativa constrói-se numa tentativa discreta e serenamente pedagógica de alertar para o respeito pela Natureza:

Quem lhe lançara fogo? Quem pudera queimar os pinheiros verdes que tiveram pinhas e flores, ninhos, troncos que as aves amparavam, quem os pudera queimar?

*Era noite de Natal* (idem, *ibidem*: 65).

E uma estrela vem à terra para fazer o milagre; a estrela poisa no chão queimado e a floresta volta a ser verde.

*Então, uma menina, muito devagarinho (apesar da luz não conseguimos ver-lhe a cor do rosto, mas que importa?), acercou-se da estrela, que não era estrela-cadente, e murmurou-lhe docemente numa língua que as estrelas devem entender:*

– *Podes ir para o céu, é lá o teu lugar e fazes falta à noite. Nós, todas as crianças do Mundo, vamos prender o fogo das florestas. Vamos guardar os pinhais, todas as florestas, todos os seres, todas as flores e animais que nelas habitem. E uma criança não promete em vão.*

*Depois calou-se. Levantou um pouco o seu vestidinho brilhante feito de gotas de orvalho para que não se sujasse nas cinzas negras e frias.*

*E começou a andar pelo pinhal fora.*

*E a estrela sorriu e caminhou para o céu.*

*E tudo ficou em silêncio. Debaixo das cinzas, sementes cantavam.* (idem, *ibidem*: 68).

O *Capuchinho Cinzento* revela, como outros contos, o amor pelo tempo vivido pela idade, pela velhice. Neste conto, porém, não se sente apenas esse respeito pela velhice, mas o caminho percorrido numa vida é dado metaforicamente no recurso intertextual, ao *Capuchinho Vermelho*.

O *Capuchinho Vermelho*, força das memórias colectivas do Homem, actualiza ainda hoje a mensagem simbólica do crescimento; revela o abandono da infância e o início do caminho para a maturidade.

O conto constrói-se, como quase sempre sucede, numa fraternidade fecunda que se realiza entre o eu e o tu. Encontramos uma primeira pergunta de retórica que não explicita, de forma clara, o interlocutor: *Que posso eu contar?* (idem, 2005: 8).

Seguem-se outras interpelações que se dirigem aos passaritos de cristal, que em nosso entender são os receptores. É como se o narratário apenas se deslocasse. As questões que o sujeito lhes coloca têm a ver com as dificuldades do acto de narrar, como confessa o narrador:

*Passaritos de cristal, digam-me o que eu não sei contar. Cantem.* (idem, *ibidem*:22).

(...)

*Passaritos de cristal, ajudem-me agora!*

*Estou aflita a contar esta história. História que se passou. De verdade. E parece que quer continuar...* (idem, *ibidem*: 28).

*Ai, passaritos de cristal, eu própria que estou a escrever aqui na minha mesa, dentro de casa, tenho medo. Ajudem-me. (...) Eu sei que vocês também têm medo. Mas cantem! (...) E o Lobo, passaritos?* (idem, *ibidem*: 38).

*Delicados passaritos de cristal, são vocês que cantam a resposta a esta pergunta?*

(...)

*Cantem! Cantem!*

*Não deixem de cantar, voar, para esta história, de claros segredos, nunca acabar...* (idem, *ibidem*: 46).

A figura materna está presente na narrativa de forma explícita e implícita, pois diferentes entidades assumem o papel maternal, nomeadamente a Natureza ou mesmo a gare dos comboios.

Em alguns contos a mãe, geralmente na relação com o filho, revela um amor atento e terno.

O conto «Não Dói Nada», em *O Gato Dourado*, apresenta uma situação de uma criança que se magoa ao correr, e o narrador «conversa» connosco, reflecte, entenece-se:

*A mãe quase tinha os olhos vidrados de lágrimas. (...)*

*E debruçava-se ansiosamente sobre o filho. (...)*

*Mas aqueles olhos vidrados, ansiosos da mãe puderam mais que a tristeza desse sangue derramado.*

*(...) Por vezes, quando somos meninos, correr é voar. Não nos cansamos, isso é bom. É um cansaço bom. Como se nos apetecesse por instantes dormir.*

*Onde estava o menino? (...) Tropeçando, tropeçando em quê? Numa pedra? Escorregando na areia solta?*

(...)

*Sorri. Sorriem ambos.*

*Os olhos do menino já não sonham. Olham os da mãe.*

*A ternura também tem asas. O Amor também tem asas. Voa. É um pássaro no ar. Ou um cavalo na terra, veloz como o vento. Mas repousado. Com a brisa fresca a mandar-nos parar, a afagar-nos a face.*

*E o menino, pelos tempos fora, não esqueceria aquela papoula com selo, aquele instante.*

*Já não dói nada.* (idem, 1978: 21, 22, 23).

A «Capa de Ana», também de *O Gato Dourado*, relata a ternura de uma mãe que embevecida olha a sua menina que cresce:

*Sol, chuva, vento da minha janela e todos os amigos que me lerem, vão contar esta história a todas as mães e a toda a gente.* (idem, *ibidem*: 28).

No livro *A Velha do Bosque* encontramos uma figura maternal que se confunde com a natureza. O primeiro conto apresenta uma mulher de idade avançada que detém segredos, segredos que também as crianças guardam em suas mãos. Interessante porque a ternura das crianças está na velhice e vice-versa.

Em «Mimi Flores», do Livro *O Chão e a Estrela*, que já referimos, uma figura materna cósmica, assemelhando-se à sabedoria colectiva, veicula ensinamentos à menina; neste caso o conto «A

Velha do Bosque», o primeiro conto do livro acima referido e que lhe dá o nome, apresenta uma criança que traz luz à vida de uma mulher muito idosa. Oíçamos a voz do narrador:

*Conta a história que virá um dia em que a todas as portas dos velhos – velhas mulheres e velhos homens – chegará um cavalo branco vindo do bosque, com um menino de olhos dourados de ternura sentado sobre a sua sela e um pássaro de fogo no seu ombro pousado.*

*E todos os podem ver, todos os podem olhar. Todos podem entender este segredo maravilhoso – segredo que está fechado ainda nas nossas mãos, nas mãos de todos nós.* (idem, 1983b: 18).

Ainda no mesmo livro – *A Velha do Bosque* – o segundo conto «História de uma Flor» traz-nos à lembrança *O Passarinho de Maio*, porque esta flor prisioneira do escuro era diferente. Mas um dia acontece um milagre e o sol consegue chegar à flor que vivia naquele canto. Até o narrador se surpreende daquela presença do sol:

*Nasceu mais cedo do que nunca, nem sabemos como podia ter nascido assim, quando a Terra se movia exactamente como nos outros dias.*

*E veio de madrugada misturado com música tão mansa que as sombras se haviam esquecido de tapar a flor – a flor escondida de pétalas sem as cores do arco-íris, sem folhas verdes, de caule mal erguido.*

*E os sapos abriram mais os seus grandes olhos como o musgo da solidão e o desejo verde de amar.*

*– És bela! És bela! – gritaram.*

*Os sapos mal amados, também mal amados como a flor, os sapos que trabalham na terra sem quererem nenhum bem em troca.*

*– És bela! És bela! – repetiam.*

*E a flor tornou-se rubra de Sol, franjada do amor que os sapos lhe diziam.* (idem, *ibidem*: 25-26).

*Se alguém tem, ainda, dúvidas do valor literário de muitos autores e textos destinados à Infância, conceda-se simplesmente alguns momentos à escrita de Matilde Rosa Araújo.* (Reis, 2005: 53).

Sara da Silva Reis tem razão: conhecer a obra de Matilde Rosa Araújo, como a de outros escritores, felizmente, é descobrir uma escrita que eleva a criança e o seu mundo, uma escrita que não a infantiliza.

Em *A Estrada Fascinante* – Matilde reflecte sobre o que é a escrita para crianças e considera-a um acto gerador de vida, uma forma de fazer a Vida permanecer. O leitor, na opinião da autora, também participa dessa leitura singular. São ambos leitores, mas o escritor é um «leitor» que escreveu. (Araújo, 1988: 17).

Nessa reflexão, Matilde Rosa Araújo anuncia o que, em seu entender, deve caracterizar um texto para a infância:

*É uma espécie de escrita triangular a que muitos dão o sinal simplista de horizontalidade. Daí haver tanto livro para a infância que julga a criança um ser menor. De limitadas compreensões. De limitados problemas. Até de limitadas roturas com as normas vocabulares* (idem, *ibidem*: 18).

Em Matilde há uma total coerência entre o que a escritora afirma, e acabámos de citar, e o conteúdo das obras. E podemos afirmar que esse conteúdo merece ser descoberto. Matilde não falta à promessa – o que nos oferece é digno da Criança e do Mundo.

Ler a sua obra é caminhar na busca de infindáveis segredos que se escondem sob a aparente singeleza das palavras.

Na construção da diegese, como acreditamos ter demonstrado, há uma voz que se faz ouvir e nos interpela anunciando a Vida. Quanto mais a lemos mais essa voz se torna audível e nela o muito que nos diz. É como escutá-la ao vivo.

E lembramo-nos de um episódio narrado por José António Gomes a propósito da voz de Matilde, no qual revela a magia do instante em que a ouviu pela primeira vez ler os seus contos em voz alta:

*O que eu quero, afinal, dizer-lhes é que se nunca ouviram Matilde ler um texto em voz alta, não ouviram coisa nenhuma. E ainda: que devo à sua leitura oral o ter compreendido, um pouco intuitivamente, a verdadeira respiração da sua escrita, o segredo da sua delicada dicção, o peso de cada palavra nas frases aparentemente simples que constrói.*

*Em suma, o seu estilo quase minimal.*

*O que pretendo, de facto, explicar é que os contos de Matilde foram feitos para serem lidos em voz alta, pausadamente, tentando conservar o halo que envolve cada um dos signos que os compõem, como se, no seu texto, empreendêssemos uma viagem até aos primórdios de cada palavra, para, enfim, a olharmos, pura, no seu casulo original.* (Costa, 1995: 45).

Gostaria de realçar que nós - os professores - bem deveríamos escutar as palavras de José António Gomes como um desafio à reinstauração do hábito da leitura em voz alta, pois, através dela, talvez muitas obras que estão morrendo um pouco em cada dia ressurgissem plenas de vigor.

Mas vamos despedir-nos de Matilde com palavras da Escritora e Ensaísta Natércia Rocha, que já não está entre nós, mas a quem a Literatura para a Infância muito deve: [São] *contos do quotidiano; neles se encontra tanto o levantamento magoado de carências e angústias que afligem a Infância como a observação divertida dos pequenos nada que são a aguarela da vida.* (Rocha, 2001: 102).

Estes grandes e pequenos temas a que alude Natércia Rocha, e que já referimos ao longo da apresentação, invadem a obra de Matilde Rosa Araújo e são-nos oferecidos, como vimos, numa permanente cumplicidade de diálogo entre narrador e narratário.

Esta estratégia de abordagem do narratário, num tom coloquial, aproxima-nos e introduz-nos na intimidade da sua Escrita. O narrador procura assim seduzir o narratário, conquistá-lo para o espaço da Infância, sem dúvida o tema privilegiado de Matilde Rosa Araújo.

E escutemos palavras de Matilde, que considera que o Mundo não sabe amar a as crianças, e escolhe o poeta Eugénio de Andrade, no livro *O Limiar dos Pássaros*, para o dizer:

«Choveu hoje muito sobre a minha Infância

**As sílabas tropeçam no escuro**

*Assim o trigo*

*Cresce sobre o rosto de minha mãe»*

**Que sobre as infâncias ou sua memória não chova mais, nem sílabas tropecem no escuro.**

*Que os rostos das mães (mães, todos nós) nos tragam o trigo de uma infância libertada.* (Araújo, 1979: 11)

## Referências bibliográficas

- AGUIAR E SILVA, V. M. (1983). *Teoria da Literatura*. Coimbra: Almedina.
- ARAÚJO, M. R. (1979). *As Crianças Todas as Crianças*. Lisboa: Livros Horizonte.
- ARAÚJO, M. R. (1986). *A Infância Lembrada*. Lisboa: Livros Horizonte.
- ARAÚJO, M. R. (1988). *A Estrada Fascinante*. Lisboa: Livros Horizonte.
- BARRETO, A. G. (2002). *Dicionário da Literatura Infantil Portuguesa*. Porto: Campo das Letras.
- CHEVALIER, J. e Gheerbrant, A. (1994). *Dicionário dos Símbolos*. Lisboa: Teorema.
- COSTA, M. J. (coord.) (1995). *Matilde Rosa Araújo*, coleção «Uma pequenina Luz Bruxuleante» – 3. Porto: Civilização.
- ECO, U. (1992). *Leitura do Texto Literário*. Lisboa: Editorial Presença.
- ECO, U. (2003). *Sobre Literatura*, Lisboa: Difel.
- ECO, U. (2004). *Os Limites da Interpretação*. Lisboa: Difel.
- GOMES, J. A. (1991). *Literatura para Crianças e Jovens: Alguns Percursos*. Lisboa: Caminho.
- GOMES, J. A. (1992). *A Poesia para a Infância*. Lisboa: Asa.
- GOMES, J. A. (1995). *Matilde Rosa Araújo*. Porto: Civilização.
- JAUSS, H. R. (1978). *Pour une Théorie de la Réception*. Paris: Gallimard.
- JÚDICE, N. (2005). *O Fenómeno Narrativo*. Lisboa: Edições Colibri.
- LAMAS, E. (2000, Coord.). *Dicionário de Metalinguagens da Didáctica*. Porto: Porto Editora.
- REIS, C. (2001). *O Conhecimento da Literatura*. Coimbra: Almedina.
- ROCHA, N. (2001). *Breve História da Literatura para Crianças em Portugal*. Lisboa: Caminho.
- SILVA, S. R. (2005). *Dez Reis de Gente... e de Livros*. Lisboa: Caminho.
- MANILA, G. (2002). *Infâncias Soñadas e otros ensayos*. Madrid: Fundacion Germán Sánchez RUI Pérez.

## Obras de Matilde Rosa Araújo citadas

- ARAÚJO, M. R. (1962). *O Palhaço Verde*, Lisboa: Portugália (ilustrações de alunos da Escola Técnica Elementar Francisco Arruda)
- ARAÚJO, M. R. (1977). *O Sol e o Menino dos Pés Frios*, Lisboa: Edições Ática (fotografias de Augusto Cabrita)
- ARAÚJO, M. R. (1978). *O Gato Dourado*, Lisboa: Livros Horizonte (ilustrações de Maria Keil)



- ARAÚJO, M. R. (1979). *O Cavaleiro Sem Espada*, Lisboa: Livros Horizonte (ilustrações de Maria Keil)
- ARAÚJO, M. R. (1981a). *As Botas de Meu Pai*, Lisboa: Livros Horizonte (ilustrações de Maria Keil)
- ARAÚJO, M. R. (1981b). *Joana-Ana*, Lisboa: Livros Horizonte (ilustrações de Maria Keil)
- ARAÚJO, M. R. (1983a). *Os Quatro Irmãos*, Lisboa: Livros Horizonte (ilustrações de Ana Leão)
- ARAÚJO, M. R. (1983b). *A Velha do Bosque*, Lisboa: Livros Horizonte (ilustrações de Ana Leão)
- ARAÚJO, M. R. (1984). *O Reino das Sete Pontas*, Lisboa: Livros Horizonte (ilustrações de Manuela Bacelar)
- ARAÚJO, M. R. (1986). *História de Um Rapaz*, Lisboa: Livros Horizonte (ilustrações de Maria Keil)
- ARAÚJO, M. R. (1990). *O Passarinho de Maio*, Lisboa: Livros Horizonte (ilustrações de Manuela Bacelar)
- ARAÚJO, M. R. (1998). *O Chão e a Estrela*, Lisboa/S.Paulo: Editorial Verbo (ilustrações de Paulo Monteiro)
- ARAÚJO, M. R. (2005). *O Capuchinho Cinzento*, Lisboa: Paulinas Editora (ilustrações de André Letria)
- ARAÚJO, M. R. (2006). *A Saquinha da Flor*, Porto: Gailivro (ilustrações de Gémeo Luís)



Actas do 6º Encontro Nacional (4º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração

Braga: Universidade do Minho, Outubro 2006

**"Memórias da Revolução de Abril na Literatura para a Infância: diferentes formas de contar a mesma história"**

**Ana Margarida Ramos**  
Universidade de Aveiro

**Resumo**

No que respeita à História recente de Portugal, nenhum outro momento tem despertado a atenção de autores de textos preferencialmente destinados à infância e juventude (e também de editores) como o 25 de Abril de 1974. Contam-se, em Portugal, sobretudo a partir dos anos 90, várias edições (em número significativo de cariz comemorativo) claramente conotadas com a explicação, histórico-factual ou metafórica, do 25 de Abril, onde podemos incluir textos de José Jorge Letria, António Torrado, Valdemar Cruz, Manuel António Pina, Álvaro Magalhães, entre outros.

Neste contexto, é propósito deste estudo proceder a uma reflexão sobre as publicações mais marcantes associadas à data da Revolução de Abril, sobretudo no que à narrativa diz respeito, na tentativa de estabelecer alguns dos motivos dominantes que enformam as diferentes revisitações do momento em questão, para além de identificar alguns dos objectivos da sua edição.

«Abril

Assalto  
ao Palácio do Inverno  
para de vez  
implantar  
a Primavera.»

João Pedro Mésseder, *Elucidário de Youkali seguido de Ordem Alfabética*, Lisboa: Caminho, 2006, p.11

A propósito das relações entre a literatura, em particular o romance, e o contexto da Revolução de 1974, habitualmente utilizado como marca simbólica de um conjunto de alterações literárias, Maria Alzira Seixo salienta não só o aparecimento de um conjunto expressivo de novos autores e a maturação de escritores já consagrados, como uma significativa amplificação ao nível dos temas e das formas de composição romanesca (1986: 64). Eduardo Lourenço, por seu turno, entende que a Revolução se caracterizou, do ponto de vista da escrita literária (em particular, do romance) por um vazio, uma vez que, imediatamente após o 25 de Abril de 74, se verificou um momento de silêncio, como se comprova pela ausência de obras escritas “em cima” deste acontecimento. As obras habitualmente conotadas com a Revolução, e que revisitam o tempo anterior a ela, só são publicadas, no entender deste pensador, alguns anos mais tarde. Aliás, o ensaísta considera natural este vazio, uma vez que «as gerações na casa dos 60 e dos 50 – e até dos 40 – só podiam, no fundo, viver a Revolução com olhos do *passado*, ou encharcados de passado» (Lourenço, 1994: 298), não estando, por isso, nas suas mãos a escrita deste momento da História, cuja importância, «após o vazio imaginante natural dos começos, foi a de descobrir diante de todos – velhos ou novos autores – um espaço aberto, um horizonte efectivamente liberto, com a sua angústia necessária, com o seu desafio em termos não codificados como os do jogo conhecido da antiga atmosfera» (idem, *ibidem*: 299). A verdade é que a prática literária destes autores (e a nacional, em geral) estava determinada pela atmosfera objectiva do poder e da ideologia ditatorial do Estado-Novo.

Parecendo responder a Eduardo Lourenço, Maria Alzira Seixo, ao dar conta da produção ficcional em Portugal entre 1974 e 1984, também levanta o problema do vazio de escrita imediatamente emergente da Revolução, concluindo que, apesar de este período não possuir – ainda! – as suas obras, a verdade é que a literatura está ligada à Revolução e vários escritos «a assumiram em modalidades várias ou com ela se confrontaram» (Seixo, 1986: 49). Aliás, esta autora é de opinião que o 25 de Abril teve como consequência, após um ano de publicação escassa, a multiplicação de autores e obras e um ressurgimento de ímpetos de escrita. A revisão da Revolução de Abril e do tempo imediatamente anterior e posterior tem sido alvo de tratamento literário diversificado em obras como *O Parque dos Lagartos*<sup>35</sup> (1982), de António Rebordão Navarro, *Paisagem com mulher e mar ao fundo* (1982), de Teolinda Gersão, *Manual de Pintura e Caligrafia*<sup>36</sup>

---

35 Este romance revela uma considerável proximidade, tanto temporal como ideológica, da Revolução de Abril. O narrador cruza, ao longo de toda a obra, dois fios narrativos paralelos, o da reconstrução (de cariz biográfico) do dia-a-dia num hospital onde foi assistido após um acidente grave, e o das memórias dos acontecimentos que antecederam e seguiram imediatamente o 25 de Abril. A sua visão, particularizante e restrita, põe-nos a par das figuras políticas que se destacaram na época, dos acontecimentos do próprio dia da Revolução, do entusiasmo com que o 25 de Abril e o 1º de Maio foram recebidos e comemorados pela população, da crise do Verão de 75, dos partidos emergentes do 25 de Abril, das primeiras eleições livres, da oposição a Vasco Gonçalves e do aumentar de alguma agitação política que culminaram na existência de alguns atentados, do 11 de Março, das ocupações dos retornados, da demissão de Vasco Gonçalves, do 25 de Novembro, entrecortados pela vivência do hospital e pelas relações entre os doentes e o próprio pessoal médico e auxiliar. A Revolução de Abril acabou por resultar numa revolução na vida do narrador que, ao contrário do país, faz um processo inverso e se vê privado da sua liberdade de movimentos, já que um acidente o deixa “prisioneiro” de um hospital de recuperação. O contexto histórico revela-se um suporte activo para a intriga central do romance, uma vez que interfere de forma clara e decisiva no comportamento e no percurso das personagens, alterando-lhes as vidas de forma radical. Neste caso, a escolha recai sobre um momento histórico particularmente conturbado da vida nacional, onde tudo acontece a um ritmo veloz, modificando-se o estado de coisas a cada instante. Essa energia e essa velocidade dos acontecimentos também perpassam a narrativa e o comportamento agitado das personagens ficcionais.

36 O romance de Saramago termina exactamente na madrugada da Revolução. É evidente a exaltação das personagens, principalmente do narrador de primeira pessoa, perante as inúmeras possibilidades trazidas pela Liberdade, quase impossíveis de verbalizar: «O regime caiu. Golpe militar, como se esperava. Não sei descrever

(1983), de José Saramago, *As Naus* (1988), de António Lobo Antunes, *Tocata para dois clarins* (1992), de Mário Cláudio, entre muitos outros. Pela consistência que a caracteriza, assumindo-se como um projecto editorial sólido, merece-nos particular destaque a colecção “Caminho de Abril”, da Editorial Caminho, destinada a comemorar os 25 anos da Revolução. Os onze livros<sup>37</sup> que a integram (assim como o CD), todos publicados em Abril de 1999, dão conta, de forma mais ou menos indirecta, de diferentes vivências da época em questão, diversificando os pontos de vista e apostando no jogo entre identidade e alteridade.

No que à produção de destinatário preferencial infantil diz respeito, estamos mesmo em crer que se verifica, em relação à literatura canónica (como é habitual designarmos os textos literários para adultos), uma maior assiduidade da temática, sobretudo em momentos mais ou menos simbólicos, como é o caso da comemoração de aniversários emblemáticos, o que explica a quantidade de obras editadas em 1999, altura da celebração dos 25 anos da Revolução de Abril. A explicação para este tratamento recorrente, em termos mais simbólicos ou mais referenciais, do 25 de Abril, dos seus antecedentes directos e das suas consequências imediatas passará, em primeiro lugar, pela consciência da sua importância e da necessidade de passar o testemunho do significado às gerações vindouras. Mas não se esgota aqui. De alguma forma, o desencanto, possivelmente até a desilusão, da geração que fez Abril e o viveu de forma intensa, motiva a renovação da esperança nas crianças já nascidas e educadas em liberdade, provas claras da importância das conquistas da Revolução. Trata-se, em alguns casos, de subsidiar o enriquecimento de uma memória colectiva, mítica e simbólica, ligada à construção da identidade nacional e da consciência social. Depois do doutrinação generalizado, durante várias décadas, em torno de valores conotados com o passado glorioso e imperial de Portugal, propõe-se a identificação com outros acontecimentos marcantes, reiterando as suas consequências políticas, sociais e culturais mais significativas. Não estará ausente, em muitas publicações, o cariz politicamente empenhado que identifica uma geração conotada com a resistência ao fascismo e a luta pela democracia.

O caso de José Jorge Letria revela-se, a este título, verdadeiramente marcante, como se pode perceber apenas por um levantamento não sistemático dos títulos<sup>38</sup> deste autor directamente relacionados com esta questão. A sua participação social e politicamente empenhada, como autor, jornalista, músico e cantor de intervenção (cantautor), fazem dele uma das figuras mais interventivas de finais dos anos 60 e 70. Em 1999, por altura da comemoração dos 25 anos da Revolução, saem a público, da sua autoria, em diferentes editoras e com destinatários preferenciais ligeiramente diversos, três obras: *Capitães de Abril* (1999a), *Era uma vez um cravo* (1999b) e *O 25 de Abril contado às crianças... e aos outros* (1999c).

---

o dia de hoje: as tropas, os carros de combate, a felicidade, os abraços, as palavras de alegria, o nervosismo, o puro júbilo» (Saramago, 1983: 311).

37 As obras e os autores são os seguintes: *Amor, só amor, tudo amor* de Alexandre Pinheiro Torres, *Vinte e cinco e sete vozes* de Alice Vieira, *A reviravolta* de Almeida Faria, *Vale a pena ter esperança* de Carlos Brito, *Dona Pura e os camaradas de Abril* de Germano Almeida, *Uma carga de cavalaria* de Manuel Alegre, *As vésperas esquecidas* de Maria Isabel Barreno, *Apuros de um pessimista em fuga* de Mário de Carvalho, *Vinte e zinco* de Mia Couto, *Um fotógrafo em abril* de Sebastião Salgado e *O dia último e o primeiro* de Urbano Tavares Rodrigues. A presença de escritores oriundos de países africanos de língua oficial portuguesa, como é o caso de Germano Almeida e Mia Couto, permite retratar uma perspectiva diferente dos acontecimentos históricos ligados ao 25 de Abril. A obra de Mia Couto foi alvo de um estudo apresentado no IV CONGRESSO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE LITERATURA COMPARADA por Ana Belén García Benito, que destaca esta e outras especificidades da narrativa.

38 Para além das obras percorridas de forma dominante pela revisitação da Revolução de 74, o motivo da Liberdade continua presente, de forma mais ou menos pontual, em outras publicações. No caso de *Versos com Gatos* (2005a), a associação dos felinos, amadores da Liberdade, aos soldados que fizeram a revolução, é reveladora do universo de preocupações/obsessões do autor:

«Vi gatos feitos soldados  
com o seu jeito subtil  
espalhando cravos nas ruas  
quando um dia fez Abril.(...) //  
Já vi meninos brincando  
nos jardins de uma cidade  
onde os gatos ensinavam  
o valor da liberdade» (Letria, 2005a).

Em *Letras & Letrias* (2005b), os gatos continuam a revelar-se devedores da mesma herança simbólica: «Os gatos só conhecem um dono: a liberdade» (Letria, 2005b).

Este último, com ilustrações de João Abel Manta, assume-se como um testemunho pessoal<sup>39</sup> das memórias de Abril, sobrepondo-se, de forma consciente e voluntária, o factual<sup>40</sup> ao ficcional, dando conta do significado simbólico da data e das consequências que teve para Portugal e para os portugueses, permitindo ao destinatário jovem, tomar conhecimento de uma realidade aparentemente longínqua, mas crucial para a compreensão do momento actual. Nesta medida, são, sempre que possível, estabelecidas analogias com a realidade presente e com a vivência quotidiana do leitor, convidado a manter vivo o espírito de liberdade e de tolerância e os ideais da Revolução. Desde os antecedentes da Revolução, com especial destaque para a censura, para a emigração forçada dos jovens em resultado da pobreza e da opressão, para as perseguições políticas e para a guerra colonial, o autor percorre os momentos mais emblemáticos que caracterizaram este período. Em alguns casos, verifica-se uma aproximação a temas que o autor entende difíceis, mas cruciais para o entendimento completo, e nas suas várias dimensões, da História portuguesa recente. Assumindo-se como um discurso próximo do histórico e acentuadamente factual, o texto de José Jorge Letria orienta-se segundo uma linha de pensamento que defende que a criança não deve ser mantida à margem do conhecimento do mundo que a rodeia. O carácter documental da publicação está ainda patente na componente pictórica que integra o livro, uma vez que as ilustrações de João Abel Manta retomam a linguagem e o estilo de muitos cartazes de apoio ao processo que se seguiu à Revolução, com particular destaque para a ligação entre o Povo e o MFA.

Também de José Jorge Letria, o livro *Capitães de Abril* (1999a) revisita o mesmo período histórico-político, que surge como pano de fundo para uma intriga simples, girando em torno de um jovem casal que é confrontado com a madrugada da Revolução e com a possibilidade de sonhar outros sonhos e ter expectativas diferentes em relação ao futuro. Num estilo linear e simples, o narrador pretende evidenciar o que a Revolução de Abril mudou nas famílias anónimas portuguesas e no país ao longo de vinte e cinco anos. Particularmente importantes são as referências ao movimento revolucionário pacífico e à forma como se desenrolou, pondo fim à Guerra Colonial, numa inversão clara dos símbolos de paz e guerra: «As armas e os blindados que estavam nas ruas do país eram de paz e não de guerra, eram de esperança e não de conflito. Cada uma dessas armas era tão bela como um cravo de Abril a anunciar um tempo novo» (Letria, 1999a: 53 e 54). Para Sara Reis da Silva, nesta obra, «a História traça-se num tom acessível e objectivo, sendo notória uma preocupação com o rigor, a veracidade e a pormenorização do relato» (Silva, 2005: 133). Neste sentido, os acontecimentos ficcionais que estruturam a narrativa estão a serviço da factualidade e da revisitação da História e dos seus protagonistas. A explicitação espaço-temporal e a referencialidade dos nomes e das figuras alternam com um discurso profundamente emotivo, sobretudo no momento de recriar os sentimentos que invadiram as figuras (anónimas ou de proa) no dia da Revolução. A expressão do indizível aproxima-se do discurso poético mais característico do autor que não consegue (nem pretende) manter-se emotivamente indiferente em relação aos acontecimentos. Promovendo ligações entre o presente e o passado, a narrativa também funciona como exortação à participação cívica e empenhada das novas gerações e à comemoração não de uma efeméride do passado, mas de uma conquista diária, efectiva e real. Da comparação entre diferentes gerações e os seus ideais sobressai um misto de desencanto e de esperança, ao mesmo tempo que se revisita, de forma nostálgica e profundamente emocionada, a madrugada e o dia da Revolução.

---

39 Confrontar com a reflexão proposta por Sara Reis da Silva: «Neste sentido, não surpreende o tom coloquial, por vezes, o dialógico, e o discurso próximo do narratário/leitor que o narrador imprime ao relato vivo e emotivo – porque vivido – guardado nesta narrativa, que representa, afinal, um breve repositório da memória, o espelho escrito de uma evocação pessoal» (Silva, 2005: 147).

40 Preocupação semelhante, acentuadamente documental, caracteriza a obra *25 de Abril – Outras maneiras de contar a mesma história* (2000), de Maria Manuela Cruzeiro e Augusto José Monteiro. Sobre esta obra, José António Gomes (2001) já destacara o facto de não se tratar de «um simples livro de divulgação histórica. É visível todo um trabalho de pesquisa, análise e síntese interpretativa, fundamentado em bibliografia credível. Acresce que os contributos do literário são extremamente importantes na composição do discurso. E não apenas pela incorporação no relato de trechos de qualidade – as bem escolhidas palavras de José Gomes Ferreira, Sena, Sophia, O'Neill, Saramago, Manuel Alegre e muitos outros circulam pelo texto, conferindo aos factos narrados uma dimensão mítica e poética e emprestando-lhes humanidade e emotividade» (Gomes, 2001: 9-10). Quase sempre sob a forma de epígrafes, as palavras dos escritores, em particular dos poetas, redimensionam os factos históricos aqui trabalhados, dando voz e sentido às denúncias e ambições de um país e do seu povo. Escrito a pensar naqueles que não sabem muito bem o que foi o 25 de Abril, o livro em questão faz-se das vozes dos seus autores, mas também dos intervenientes do processo, alguns anónimos como os autores de frases que eram escritas nas paredes, comunicando muitos testemunhos importantes. Não são esquecidos os pequenos acontecimentos que se escondem (e se esquecem!) atrás dos grandes feitos, nem a exemplificação, através de casos concretos, dos problemas existentes e das alterações verificadas depois da Revolução.

Também de 1999, *Era uma vez um cravo* é uma narrativa versificada, assinada por José Jorge Letria e André Letria. Do ponto de vista visual, destaca-se o grande impacto das ilustrações a preto e branco, pontuadas, em momentos muito particulares, pelo vermelho, duplamente simbólico, associado à flor em questão e ao movimento político que a suporta, e acentuado por algumas palavras do texto também coloridas e destacadas pela mesma cor.

A narrativa gira em torno de D. Floripes, florista, e da forma como o cravo, por acção de uma mulher comum, se transforma em símbolo da Revolução ao ser distribuído aos militares na manhã do dia 25. A alegria de uma florista anónima, também vítima<sup>41</sup> da ditadura, transforma-se na exaltação de todo um povo ao ver chegar o fim de um longo período de sofrimento. Mas esta é também uma narrativa que permite perceber a ligação umbilical da Revolução à cidade de Lisboa e aos seus habitantes que a apoiaram e testemunharam desde o primeiro instante. São recuperados os elementos mais significativos desse dia, com relevo determinante para as movimentações militares e civis, para o protagonismo inesperado de Salgueiro Maia, para as canções de Zeca Afonso e para o clima de contentamento e euforia vivido. O grafismo utilizado é específico desta edição e caracteriza-se pelos jogos de alternância com diferentes tamanhos de letra. A ilustração retoma motivos característicos do ilustrador, permitindo o estabelecimento de afinidades com outras produções suas.

Sobre *Viagem à Flor de um Mês* (2002), outra publicação assinada pela mesma dupla de autores, Sara Reis da Silva afirma tratar-se de uma obra caracterizada por um «discurso profundamente entusiasmado e muito emotivo» (Silva, 2005: 152) e por um «tom dialogante, familiar e intimista» (idem). Esta constatação decorre do facto de, mais do que um texto sobre o 25 de Abril, *Viagem à Flor de um Mês* consistir num diálogo intergeracional, intimista e afectivo, onde se ouvem ecos do tempo que contextualiza o crescimento da relação entre pai e filho, os dois intervenientes no diálogo que o texto transcreve. Associada ao nascimento do filho, a Revolução dos Cravos afigura-se como um momento marcante das vidas das personagens e do país, delimitando o início de uma vida e de um novo caminho de Liberdade a ser trilhado por pai e filho. De alguma forma, destaca-se como o fim de um tempo e o começo de outro, numa oposição clara entre disforia e euforia. Assim, o passado surge associado à «cidade doente e triste, um tempo de rosas murchas na terra já seca dos canteiros. Um tempo de toalhas esquecidas no bafio das arcas, um tempo de andar pé ante pé no silêncio dos quartos sem portas nem janelas que só há dentro dos sonhos» (Letria, 2002: 6), numa clara alusão aos tempos obscuros<sup>42</sup> e deprimentes da Ditadura. O desenvolvimento da relação entre pai e filho também inclui os laços que se estabelecem entre um país, o seu povo e a liberdade. O 25 de Abril, ainda que não explicitamente referido, funciona como mote do diálogo desenvolvido, e é metaforicamente apresentado como «constelação e nebulosa, pátio lavado pela língua do vento, prisão aberta, guerra acabada, ninho de andorinha num beiral de chuva morna, corola de terra moldada pelos dedos dos soldados» (idem, ibidem: 29), recuperando alguns dos simbolismos mais significativos de Abril (fim da guerra, das perseguições políticas e das prisões injustas) e promovendo, por oposição ao passado, sugestões de luminosidade, de abertura e de liberdade. As ilustrações de André Letria, seguindo a técnica habitual do ilustrador e recuperando alguns dos seus motivos mais marcantes, recriam, do ponto de vista pictórico, as metáforas textuais. A insistência cromática das cores fortes, especialmente dos tons terra, e o recurso repetido, em diferentes dimensões e páginas, a elementos de elevado valor simbólico que surgem em grande plano e acentuadamente delimitados do fundo sobre o qual são representados asseguram uma continuidade visual que equilibra os cortes existentes ao nível narrativo. Em alguns casos, tornam-se particularmente evidentes os jogos de cariz intertextual e intericónico com outras obras ilustradas por André Letria.

Em 2006, José Jorge Letria, em co-autoria com Manuel Freire e Vitorino, e novamente com ilustrações de André Letria, assina um livro-cd<sup>43</sup> – *Abril, Abrilzinho* –, que revisita, sobretudo através da poesia e da música, o universo da Revolução de Abril, as suas personagens e alguns dos seus motivos mais representativos e simbólicos. O facto de os poemas serem musicados e cantados por autores/cantores de intervenção imprime cor local ao livro, aproximando-o do espírito (porque da sonoridade e dos ritmos) do 25 de Abril de 1974. No caso desta edição, e para além dos próprios textos poéticos, revelam-se particularmente interessantes os paratextos de apresentação da obra, uma vez que reflectem sobre a pertinência da temática e sobre os objectivos da edição, contextualizando-a (e procedendo à sua justificação) no panorama contemporâneo. Assinado por José Jorge Letria, Manuel Freire e Vitorino, o paratexto introdutor, intitulado “Abril x3”, reivindica o

41 Confrontar com: «Tinha um filho na guerra, / outro em Paris exilado / e sonhava com o dia / de os ter de novo ao seu lado.» (Letria, 1999b).

42 Vejam-se as imagens de tristeza, de doença e morte, de fechamento e silenciamento que resultam da leitura conjunta das metáforas propostas.

43 Editado pelo Jornal *Público* em parceria com a Praça das Flores.

cariz pedagógico da edição e assume-o como uma partilha de memórias (e de utopias) entre os autores e as gerações mais novas ou, nas palavras dos autores, “a malta que hoje aprende o que é o mundo”. Neste sentido, *Abril, Abrilzinho* apresenta-se como «um disco contra o esquecimento que esvazia as memórias e as deixa perigosamente desertas de referências e de valores». Resultado de uma nostalgia que não enjeitam e de uma emoção muito forte, a obra pretende unir gerações em torno de ideais sem idade.

O texto de Alice Vieira, também incluído no livro, sublinha a distância (cronológica e afectiva) existente entre as crianças de hoje e o acontecimento de há 32 anos atrás, evidenciando como as liberdades e as garantias actuais resultam de uma História que interessa ter presente. A comparação entre o momento actual e o tempo anterior à Revolução permite valorizar as conquistas efectuadas e não as aceitar como um dado adquirido. Metaforizada como madrugada eufórica que se seguiu a uma longa noite, escura e opressiva, de mais de quatro décadas, a Revolução representa, simbolicamente, renascimento da esperança de um país e de um povo: «Mas num dia de Abril acordámos do pesadelo. E a alegria tomou conta das pessoas. E o dia 25 pareceu durar eternidades, e quase não se dava pela separação dos dias e das noites, os amigos separados encontraram-se, e as portas das prisões abriram-se, e a festa rebentou em todas as ruas e em todos os corações: o futuro vinha aí, cheio de energia e de tanta coisa por fazer». O último dos paratextos, de Vasco Lourenço, é também o mais activamente politizado. Apesar da dimensão retrospectiva que o caracteriza, dando conta, de forma lapidar, da realidade portuguesa durante a ditadura e das principais conquistas da liberdade, não está ausente uma vertente prospectiva, denunciando novos atentados às vitórias de Abril e apelando, de forma entusiástica, à resistência do simbolismo da Revolução e à sua defesa constante.

Nas composições, onde se assiste a uma preferência pela quadra e pela quintilha, pelas rimas cruzadas e emparelhadas e por medidas de sabor tradicional, estão presentes alguns dos motivos mais sólidos da poesia de intervenção portuguesa das décadas de 60 e 70, com as referências à Guerra Colonial, à Censura, à opressão, ao medo, à perseguição e a algumas figuras emblemáticas pela sua resistência durante a Ditadura, como é o caso de Catarina Eufémia ou do General Humberto Delgado, ao mesmo tempo que são cantados elementos marcantes do período revolucionário, com especial destaque para a acção e a figura de Salgueiro Maia e dos capitães de Abril, para o Cravo como símbolo de uma Revolução pacífica e para Zeca Afonso como figura do cantautor comprometido e de intervenção. Percorrendo o imaginário mais representativo das memórias de Abril e dos seus autores, este disco-livro pode também funcionar como ponto de partida para mais leituras e muitas conversas entre leitores de diferentes idades e gerações.

Em *25 de Abril – Quase como um Conto de Fadas* (1999), Conceição Lopes revisita o momento da Revolução como o fim de um tempo de opressão e de guerra. A perseguição da PIDE e a Guerra Colonial são apresentadas como as consequências mais visíveis e mais terríveis de um período sombrio da história portuguesa. É feito o elogio aos resistentes, os mensageiros que transportam as palavras proibidas e o tesouro da liberdade às populações e os soldados que querem pôr fim a uma guerra injusta.

A publicação de José Vaz, *A fábula dos feijões cinzentos* (2000), apresenta-se como uma alegoria da história da ditadura portuguesa e da Revolução que lhe pôs fim através de uma narrativa “aparentemente” sobre feijões. Deixando de lado a questão de saber se um livro construído desta forma pode ou não ser eficazmente recebido por leitores infantis, pelas inúmeras alusões presentes – não muito directas –, e pela linguagem fortemente metafórica ao nível histórico, político, social, económico, religioso, etc., a obra em questão propõe-se visitar o universo da revolução de Abril, dando conta dos seus antecedentes mais directos, como é o caso da Guerra Colonial, da opressão sentida e da censura generalizada. No reino do “Jardim-à-Beira-Mar-Plantado”, cenário da intriga, a opressão toma conta de elementos essenciais à vida, como o Sol, a Água e o Ar, simbolizando, respectivamente, «a liberdade de criar», «a obrigação de distribuir o que havia» e «o direito a pensar e a ter ideias diferentes». As vozes de resistência, cada vez mais audíveis e insistentes, dos feijões cinzentos permitem a mudança e a introdução da cor da liberdade na vida de todos.

É também a partir de uma metáfora que António Torrado estrutura *Vassourinha entre Abril e Maio*, obra publicada em 25 de Abril de 2001 e que conta com ilustrações de João Abel Manta. O texto caracteriza-se pela insistência num conjunto muito significativo de jogos de palavras e de sons, pelo recurso à aliteração, à rima e às repetições, sobretudo na primeira parte da narrativa, promovendo sugestões paralelísticas. A divisão da acção em duas partes distintas permite a percepção de dois momentos significativos: o antes e o depois da revolta da vassoura. A primeira parte metaforiza a opressão imposta por Dona Senhora (numa alusão à expressão de senso comum utilizada para referir a Ditadura – “o tempo da outra senhora”), o controlo e a vigilância constantes. A segunda parte está associada ao momento da libertação e, com ele, a transformação operada na vida

da vassoura, metáfora do povo oprimido, perseguido e subjugado. A repetição (também sob a forma anafórica) da expressão “até um dia” imprime a ideia de ruptura tão desejada, acentuando o significado do momento: «até um dia / até um dia, alvorada, / de um dia de sol ardente, / até um dia largar / por essas ruas de gente» (Torrado, 2001: 18). A vassoura ganha novo significado e novo simbolismo ao varrer do calendário o «tempo nojento e vil» (idem). O efeito de transformação fica patente na selecção vocabular de “alvorada”, “um dia de sol ardente” e «novo ano em fins de Abril» (idem) e no seu significado simbólico.

O medo e o servilismo que caracterizavam a vassoura são substituídos pelo contentamento e pela dança «nas mãos do vento» (idem, ibidem: 23) da mudança. Só muito levemente conotada<sup>44</sup> com o período histórico da Revolução de 74, a narrativa de *Vassourinha* pode ser lida como metáfora da Revolução de Abril em particular ou, mais genericamente, como alegoria universal acerca da libertação dos povos e da conquista da sua autodeterminação. Marcadamente poético e simbólico, às vezes também corrosivamente irónico, o texto de António Torrado pode ser lido como uma ode à liberdade e à iniciativa humana na sua defesa e instauração.

As ilustrações de João Abel Manta, de grande impacto visual pelas cores fortes e grandes manchas coloridas, cristalizam, também de forma metafórica, os motivos mais insistentes da narrativa poética de António Torrado, dando forma (e cor) ao refrão relativo à Dona Senhora, retratada de forma disfórica pela quase caricaturização de elementos anatómicos que a aproximam do estereótipo das figuras maléficas, como acontece com a forma do rosto e do nariz, e com a representação dos olhos, dos dentes e, sobretudo, das mãos quase como garras, para além da indefinição das manchas de cor e da relativa imprecisão do sinal contorno. As variações cromáticas e os jogos com os contrastes acentuam as conotações de medo e de opressão que dominam grande parte do texto. O movimento constante da vassoura decorre, sobretudo, das ilustrações inseridas nas páginas de texto (sempre condensado e plural, promovendo várias leituras) e da recorrência das linhas circulares, além de um conjunto diversificado de animais (com particular relevo para os insectos), dando conta da exploração de que a vassoura é alvo. A transformação ocorrida é captada na imagem em que a vassoura passa a ser empunhada como uma arma, simbolizando a revolta. Atente-se, nesta ilustração, no carácter mais definido das linhas de contorno, evidenciando a determinação dos revoltosos e caminhando na via do final feliz, em liberdade, da última imagem.

O texto de Matilde Rosa Araújo “História de uma flor”, republicado em 1983 em *A Velha do Bosque*, cruza a dimensão simbólica com a histórica. A partir da narrativa centrada na vida de uma flor entaipada e ignorada “num canto escuro da terra”, é metonimicamente recriada a História sombria e pantanosa de Portugal durante a Ditadura. O momento da iluminação da flor, numa madrugada primaveril, coincide com a Revolução de Abril, implicitamente referida: «Nas ruas havia flores vermelhas por toda a parte. No peito das mulheres, dos homens, nos olhos das crianças, nos canos silenciosos das espingardas» (Araújo, 1983: 30). Mais do que um final feliz, a chegada da liberdade representa o início de um caminho a ser trilhado por todos, tal como sugere a estrutura aberta da narrativa: «E continuaram a caminhar» (idem).

Sobre o livro de Valdemar Cruz, *O Soldado e o Capitão, os Cravos e o Povão* (1999), obra cuja publicação visa assinalar os 25 anos da Revolução de Abril, Sara Reis da Silva assinala que, «disfarçado de conto infantil, oferece, portanto, num relato informal, vivo e acessível, um conjunto de informações rigorosas de teor histórico, que sublinham, quase moralizando, acontecimentos “espantosos” nos dias de hoje, como as acções e os meios persuasivos da PIDE ou o facto de não existirem eleições livres» (Silva, 2005: 99-100). A obra propõe, além de um investimento no diálogo inter-geracional, uma reflexão profunda sobre elementos que hoje tomamos como adquiridos e inquestionáveis e que resultaram do empenhamento, da coragem, da luta e do sofrimento de muitos. A valorização retrospectiva do passado não visa o enaltecimento de feitos heróicos, mas o investimento quotidiano e diário na defesa e na manutenção da liberdade. Trata-se de uma aproximação, com evidentes intenções pedagógicas, às memórias mais ricas e mais marcantes da Revolução, num cruzamento de tempos e de perspectivas sobre o facto histórico mais determinante do século XX português. As ilustrações de João Caetano potenciam a leitura em diálogo permanente entre tempos diferentes. Socorrendo-se de materiais iconográficos diversificados ligados quer ao Estado-Novo quer à Revolução, o ilustrador recria-os, sobrepondo-lhes outros elementos que ancoram a narrativa no presente. Desta forma, a simples observação das ilustrações revela-se um ponto de partida pertinente para a revisitação do período histórico em causa, revelando muitos elementos da sua iconografia simbólica que lhe são completamente indissociáveis. É o que acontece em relação a alguns cartazes do MFA, caracterizados por uma linguagem visual muito particular e

---

44 A ancoragem histórico-cultural é, sobretudo, estabelecida por elementos de índole paratextual, como é o caso do subtítulo, da data de edição e da data que surge como epígrafe da própria narrativa.



perfeitamente identificada. Não esqueçamos que os documentos visuais e audiovisuais (e também sonoros, como é caso das músicas) são, do ponto de vista da intriga, o ponto de partida para o diálogo entre pai e filha, servindo de aproximação afectiva e temporal à época em questão.

A ilustração da narrativa *O Rapaz da Bicicleta Azul* (2004), de Álvaro Magalhães, da responsabilidade de António Modesto, também recorre, de forma mais pontual, a uma estratégia semelhante. Partindo de algumas imagens fotográficas marcantes do dia da Revolução e, em particular, da actuação de Salgueiro Maia, o ilustrador recria, à semelhança do que acontece na narrativa, um universo paralelo, a partir da história do rapaz que dá título ao livro. Recorrendo ao modelo da narrativa histórica, respeitando dados factuais e personagens referenciais (como é o caso da figura central de Salgueiro Maia), o autor propõe, com verosimilhança, uma narrativa paralela, centrada em personagens ficcionais, que cruza a primeira e a contextualiza, aproximando-a do universo de referências dos leitores. Transformando a figura anónima e até marginal do rapaz da bicicleta em elo fulcral, verdadeiro motor, dos acontecimentos de 25 de Abril de 74, o narrador fornece uma perspectiva singular, a partir do ponto de vista de uma criança que testemunha e condiciona o desenrolar de um dia histórico. Essa visão infantil, profundamente simbólica<sup>45</sup>, é reforçada pela verdadeira demanda em que se transforma o percurso do rapaz em busca de uma liberdade concreta, visível e palpável, num mundo em ruptura. Apresentada como uma metadiegeese encaixada na história principal, e apesar de narrada em terceira pessoa pelo pai de João, a história do rapaz da bicicleta azul é, afinal, uma narrativa autodiegética em que se cruzam os destinos da criança e do país.

Promovendo, pontualmente, o diálogo intertextual com o texto de Manuel António Pina, *O Tesouro*, de que falaremos adiante, assiste-se, no conto de Álvaro Magalhães, à busca do rapaz e ao seu percurso, assim como às suas tentativas de dar cor e forma à liberdade. As perguntas que dão título aos dois primeiros capítulos – “O que é a liberdade?” e “Onde está a liberdade?” – encerram as preocupações do rapaz e os elementos centrais da intriga. A resolução da diegeese, através da identificação do protagonista e da redescoberta da bicicleta simboliza a interiorização do conceito de Liberdade e a passagem do testemunho de uma geração à seguinte, na comunhão dos mesmos desafios e ideais, apesar dos obstáculos que lhe são colocados: «O João subiu para a bicicleta, que rangeu aflitivamente. Às primeiras pedaladas, ela respondeu com alguns estalidos, como os dos ossos de um velho que se levanta de uma cadeira, mas pouco depois já rolava pela estrada abaixo. Ele pedalou com mais força e atravessou o ar morno da manhã. Sentia não sabia o quê que o empurrava para diante. Cheirava-lhe não sabia a quê, sabia-lhe não sabia a quê. E esse “não sei quê” era a liberdade. Estava dentro dele e à volta dele, por todo o lado. Também ele era um rapaz numa bicicleta azul e também ele levava a flor da liberdade numa manhã de Abril. Com ela, podia ir até onde quisesse. Por isso, pedalou ainda com mais força e avançou a sorrir na direcção do sol» (Magalhães, 2004: 32).

O conto *O Tesouro*, de Manuel António Pina<sup>46</sup>, conhece duas edições distintas, uma vez que é publicado pela primeira vez pela APRIL com ilustrações de Manuela Bacelar e, mais recentemente, reeditado, com ilustrações de Evelina Oliveira, pela Campo das Letras. As principais alterações prendem-se com o formato da publicação e com o crescimento considerável da componente ilustrativa, para além das modificações relativas ao estilo e técnicas utilizados. Manuela Bacelar reforça o simbolismo do cravo como flor da Revolução, através da sobreposição do título da narrativa à espécie em questão. É ainda visível o crescimento paulatino do cravo ao longo das quatro imagens principais que acompanham a narrativa. Metaforizada na flor, assiste-se, pois, ao nascimento e ao crescimento da Liberdade no seio de um país e de um povo oprimidos. Evelina Oliveira sublinha a importância do momento histórico em questão através da variação cromática. Conotando a ditadura, a censura e a opressão com as cores mais escuras e a liberdade com os tons mais claros e mais vivos, as imagens que acompanham o texto promovem as sugestões de mudança e de ruptura com um período negro da História portuguesa. Mantêm-se presentes os símbolos da Revolução, da Liberdade e da Paz e é dado particular destaque a personagens infantis, destinatários preferenciais da narrativa e herdeiros do tesouro conquistado. O estabelecimento do diálogo com a geração mais

45 Os simbolismos mais evidentes são, para além dos relativos ao próprio 25 de Abril e da metaforização da liberdade na flor, a própria bicicleta, meio de transporte utilizado de forma sistemática pelos resistentes, nomeadamente conotados com o Partido Comunista, a sua cor azul, a gravidez da mãe e o nascimento que ocorre mesmo no dia da Revolução, confundindo-se com ela...

46 Também da autoria de Manuel António Pina, o conto «O Romance da Revolução das Letras», incluído em *O Têpluquê* (1976), com ilustrações de João Botelho, alegoriza uma revolução que, começando pelas letras, contra as imposições gramaticais estabelecidas, se estende a todas as áreas: «Mas por mais leis que os gramáticos fizessem nunca mais conseguiram meter as letras na ordem alfabética. E depois das letras revoltaram-se as palavras, e depois os livros, e depois as bibliotecas, e depois tudo» (Pina, 1976).

nova é evidente no acentuar das diferenças entre o presente e o passado: «Os meninos do País das Pessoas Tristes não podiam ouvir as músicas, nem ver os filmes, nem ler os livros e as revistas de que gostavam, mas só as músicas, os filmes e os livros que não eram proibidos. Nem sequer podiam beber Coca-Cola, porque a Coca-Cola também era (ninguém sabia porquê) proibida! As raparigas e os rapazes não podiam conversar nem conviver uns com os outros e tinham que andar em escolas separadas e brincar em recreios separados por muros e por grades. As raparigas não podiam vestir calças nem andar sem meias, era também proibido; e os rapazes, quando cresciam, eram mandados para horríveis guerras em países longínquos e obrigados a matar gente que não conheciam e que nunca lhes tinha feito mal nenhum» (Pina, 2005). Trata-se, de uma forma muito simples e também muito acessível, de valorizar aquilo que tomamos por adquirido, atribuindo-lhe um significado particular. Parece evidente, por trás deste tipo de narrativas, a ideia de que o conhecimento do passado é decisivo para a actuação no presente, promovendo a educação de cidadãos mais conscientes e mais participativos. É neste sentido que podem ser lidas as reflexões finais do texto, tomando a Liberdade como um tesouro sob constante ameaça e apelando à sua defesa diária: «Esse país já não se chama País das Pessoas Tristes, chama-se Portugal e é o teu país. E o tesouro pertence-te a ti, és tu que agora tens de cuidar dele, guardando-o muito bem no fundo do teu coração para ninguém to roube outra vez.» (idem).

É também nesta linha de orientação que pode ser lido o texto de Álvaro Cunhal<sup>47</sup>, simbólico das diferenças sociais existentes e da opressão vigente, apelando, de forma clara e inequívoca, a uma tomada de posição, por parte das novas gerações, face às forças e aos valores em combate durante a Ditadura.

Apesar de o conjunto de textos que suporta esta reflexão ser predominantemente narrativo<sup>48</sup>, não podemos deixar passar em claro o tratamento que esta temática tem conhecido por parte do texto lírico. Sem pretensões de exaustividade, atente-se num ou outro texto que recupera o simbolismo da data, dando conta das suas várias facetas:

«Abril

A este mês  
se deve o milagre  
da sepa  
ração  
das mágoas»

(Mésseder e Mangas, 2004: 45)

Neste caso, João Pedro Mésseder e Francisco Duarte Mangas, através da metonímia, reivindicam para o mês de Abril a qualidade milagrosa do fim do sofrimento, sublinhando a ideia de ruptura na translineação do substantivo “sepa/ração”. Promovendo o diálogo intertextual, pela paronímia (águas e mágoas) e pela metáfora, entre a alusão implícita à separação das águas do Mar Vermelho por Moisés a marcar a libertação dos judeus e o fim do cativeiro no Egipto e a situação vivida em Portugal durante a ditadura, o poema festeja o cariz inaugural de um tempo novo.

Mas as memórias de um passado doloroso, de perseguições e prisões injustas também não são esquecidas. O poema que se segue pode ser entendido como uma homenagem aos resistentes durante a Ditadura. Particularmente significativas são as alusões simbólicas do texto. Depois da referência explícita à prisão de Peniche, símbolo da opressão, mas também da resistência, atente-se na importância do tratamento das sensações auditivas. Para além das referências ao silêncio imposto, aos murmúrios que constituem as vozes da resistência, à atenção redobrada dos “corvos e chacais” opressores, o poema estabelece uma clara dicotomia entre o dentro e o fora, associando a “fúria das águas” ao sentimento crescente de revolta que conduzirá à libertação:

---

47 Confrontar com a conclusão de “Os Barrigas e os Magriços”: «E, para acabar a história, quero fazer-vos uma pergunta. A mim, já me têm perguntado: «Ouve lá, se tivesses vivido nessa época, com quem estarias tu? Com os Barrigas ou com os Magriços?» E eu respondo: com os Magriços, claro! E penso que conhecendo vocês esta história, dariam a mesma resposta.»

Álvaro Cunhal, 7 de Junho de 2000

48 Outros textos caberiam nesta reflexão e exigiriam, igualmente, uma leitura atenta. Destacam-se, para o público juvenil, títulos como *O Caso da Rua Jau* (1994), de Mário Castrim e L.A. e *Cª no meio da revolução* (1996), de Maria Mata. Por dificuldade de acesso aos textos a tempo da conclusão deste texto ficaram também por analisar duas obras: *Bichos de Abril* (1977), de Carlos Pinhão e *A Revolução das Letras: o 25 de Abril explicado às crianças* (2004), de Vergílio Alberto Vieira.

«Em Peniche há muitos anos  
(aos democratas presos durante a ditadura de Salazar)

No parlatório  
da prisão de Peniche  
não se ouvia a água do mar.

Murmurada,  
a voz dos presos  
vibrava no silêncio.

No parlatório  
da prisão de Peniche  
também havia corvos  
e chacaís  
de bom ouvido.

Lá fora  
a fúria das águas.» (Mésseder e Mangas, 2004: 44)

Num outro texto, publicado na mesma colectânea dos dois anteriores, é evidente o olhar crítico e profundamente irónico dos autores em relação ao exílio dos portugueses cúmplices do regime ditatorial, a partir da reescrita de um provérbio popular:

«Provérbio da Revolução dos Cravos

Em Abril,  
águas mil  
molharam  
não sei quantos  
que fugiram  
para o Brasil» (Mésseder e Mangas, 2004: 48).

Em conclusão, cremos poder afirmar que, apesar de a grande maioria destes textos, cuja análise encetámos à luz da forma como revisitam e celebram a Revolução de Abril de 1974, ter, em muitos casos, de forma assumida, uma forte intenção comemorativa, não se esgotam neste objectivo. Diversificando as focalizações, procurando as pequenas histórias que se escondem atrás dos grandes acontecimentos históricos, sublinhando os elementos simbólicos e afectivos da data em questão, os textos analisados aproximam horizontes de expectativas e gerações, desafiando leituras e leitores e incentivando olhares renovados, críticos e empenhados sobre a realidade presente e passada.

## Referências Bibliográficas

- ARAÚJO, M. R. (1983). «História de uma flor». In *A Velha do Bosque*. pp. 21-31. Lisboa: Livros Horizonte, 2ª edição (ilustrações de Ana Leão).
- CRUZ, V. (1998). *O Soldado e o Capitão os Cravos e o Povão*. Porto: Campo das Letras (ilustrações de João Caetano).
- CRUZEIRO, M. M. & MONTEIRO, A. J. (2000). *25 de Abril – Outras Maneiras de Contar a Mesma História*. Lisboa: Editorial Notícias – Casa das Letras (ilustrações de Marta Rego).
- CUNHAL, A. (2005). *Os barrigas e os magriços* (título posterior). Visão, nº 662, 10 de Novembro de 2005.
- LETRIA, J. J. (1999a). *Capitães de Abril*. 2ª edição, Porto: Ambar (ilustrações de José Pedro Costa).
- LETRIA, J. J. (1999b). *Era uma vez um cravo*. Lisboa: Câmara Municipal (ilustrações de André Letria).
- LETRIA, J. J. (1999c). *O 25 de Abril contado às crianças... e aos outros*. Lisboa: Terramar Editores (ilustrações de João Abel Manta).

- LETRIA, J. J. (2002). *Viagem à Flor de um Mês*. Porto: Campo das Letras (ilustrações de André Letria).
- LETRIA, J. J. (2005a). *Versos com Gatos*. Lisboa: Livros Horizonte (ilustrações de Octavia Monaco).
- LETRIA, J. J. (2005b). *Letras & Letrias*. Lisboa: Dom Quixote (ilustrações de André Letria).
- LOPES, C. (1999). *Vinte e cinco de Abril quase como um conto de fadas*. Porto: Livraria Civilização Editora (ilustrações de Francisco Santarém).
- LOURENÇO, E. (1994). *Literatura e Revolução*. In *O Canto do Signo – Existência e Literatura (1957-1993)*. Lisboa, Editorial Presença.
- MAGALHÃES, A. (2004). *O Rapaz da Bicicleta Azul*. Porto: Campo das Letras (ilustrações de António Modesto).
- MÉSEDER, J. P. & MANGAS, F. D. (2004): *Breviário da Água*, Caminho: Lisboa.
- NAVARRO, A. R. (1982). *O Parque dos Lagartos*. Amadora: Livraria Bertrand.
- PINA, M. A. (1995). *A revolução das letras*. In *O Têpluquê e outras histórias*. (pp. 8-15) Porto: Edições Afrontamento, (ilustrações de José de Guimarães) [1ª edição de A Regra do Jogo, 1976, com ilustrações de João Botelho].
- PINA, M. A. (2005). *O Tesouro*. Porto: Campo das Letras, 21ª edição (ilustrações de Evelina Oliveira) [1ª edição de APRIL, 1994, com ilustrações de Manuela Bacelar].
- SARAMAGO, J. (1983). *Manual de Pintura e Caligrafia*. Lisboa: Caminho.
- SEIXO, M. A. (1986). *A Palavra do Romance – Ensaios de Genealogia e Análise*. Lisboa, Livros Horizonte.
- SILVA, S. R. da (2005). *Dez Réis de Gente... e de Livros – notas sobre literatura infantil*. Lisboa: Caminho.
- TORRADO, A. (2001). *Vassourinha*. Porto: Campo das Letras (ilustrações de João Abel Manta).
- VAZ, J. (2000). *A Fábula dos feijões cinzentos. 25 de Abril, como quem conta um conto*. Porto: Campo das Letras, colecção Palmo e Meio (ilustrações de Elsa Navarro). GOMES, J. A. (2001): *Os livros para crianças e jovens e o 25 de Abril. Malasartes [Cadernos de Literatura para a Infância e Juventude]*. pp. 9-10, Porto, Campo das Letras.



Actas do 6º Encontro Nacional (4º Internacional) de Investigação em Leitura,  
Literatura Infantil e Ilustração  
Braga: Universidade do Minho, Outubro 2006

## **O conto tradicional português, na aula: proposta de actividades**

***Lino Moreira***

Instituto de Educação e Psicologia da UM

### **Resumo**

Atendendo à importância e ao valor formativo da literatura infantil (nas suas mais diversas formas), torna-se necessário incentivar o recurso a ela e pô-la ao serviço da prática pedagógica, a fim de que seja aproveitada do melhor modo, pela escola, no desempenho de que se encontra incumbida.

Assim deverá acontecer com o conto tradicional (aqui assumido, justificadamente, como forma especial de literatura), que importa envolver no trabalho da aula, repensando-se e propondo-se para ele modos de intervenção diversificados.

Para tanto, o autor da presente comunicação vem propor a realização de uma actividade de leitura de que faz parte a selecção de um conto tradicional português (adequado à idade das crianças em início de escolaridade) e a sua abordagem especial (leitura integral do texto), avançando, para isso, com um conjunto diversificado de estratégias, de que faz parte essencial o recurso ao jogo (jogos de mesa, jogo de dramatização directa, jogo de quadros, jogo de argumentação e crítica, jogo das hipóteses, jogo das lacunas, jogos de palavras, jogo da caixinha de música), e procedendo, depois, à apresentação de possibilidades de alargamento desse modo de proceder a outros contos e a novas situações educativas.

## 1. Introdução

a) É reconhecido que as histórias, as narrativas, em geral, são do gosto das crianças e se integram directamente nos seus interesses. Estudos realizados (J. Piaget, 1975; J. Chateau, 1975) e constatações empíricas, que referem o modo positivo como as crianças reagem às histórias que lhes são contadas, são indício claro de que assim é.

À mesma conclusão se chega ao constatar-se o sucesso que representa, hoje, a adaptação de histórias a outros meios de comunicação, que não o livro de texto (A. Veiga-Neto, 2000; J. A. Hernández Les, 2004): cinema, animação, banda desenhada, teatro...

As histórias transportam consigo potencialidades essenciais para a formação das crianças: veiculam conhecimentos, facultam aprendizagens, introduzem graduação e profundidade na compreensão, promovem o desenvolvimento da imaginação, estimulam a capacidade simbólica...

Ao mesmo tempo, integram-se nas necessidades educativas da infância (C. A. Castro Alonso, 1972, pp.187-196): respondem a exigências comunicativas, de socialização, de identidade, de desenvolvimento (psíquico, e até mesmo físico), de experiência precoce, de modelação de uma consciência axiológica que vai servir de suporte à integração no mundo da ética e dos valores, contribuindo para a modelação da "contextura moral" que conformará a transformação da criança em ser humano adulto.

b) Assim acontece com as histórias em geral. Para além delas, e numa dimensão mais específica, intervém o conto tradicional: devido ao modo como surge e se transmite, às simbologias e mitos que representa (B. Bettelheim, 1975), àquilo que lhe acrescenta a sabedoria popular.

E ainda mais que o conto tradicional, assim acontece, entre nós, com o conto tradicional "português", que, embora tendo características e potencialidades inerentes ao conto tradicional, vai mais longe que ele: promove identidade cultural, focaliza especificamente o modo de ser português e desperta reflexão (pelo menos sob forma latente) sobre ele, proporciona a ligação do passado com o presente e deste com o futuro.

Assim, se as histórias, em geral, são importantes para a formação e a educação da criança, são-no, de um modo especial, para o contexto escolar, os contos tradicionais e, entre estes, por serem directamente adstritos à nossa realidade, os contos tradicionais portugueses.

c) Desde logo, as histórias, os contos tradicionais, os contos tradicionais portugueses, valem por si mesmos. Isto é: ao serem ouvidos (lidos), deleitam, formam, educam, estimulam "destrezas cognitivas", "desencadeiam e orientam emoções" (K. Egan, 1994, pp.115-116), numa ligação directa narrativa/criança, podendo nem existir a intermediação de ninguém.

Todavia, se assim acontece até um determinado limite, mais tarde ou mais cedo vai-se chegar a uma fase em que essa disponibilização *natural* se torna insuficiente. Haverá necessidade de recriar e desenvolver outras formas de abordar as histórias e de aprofundar a sua ligação com o mundo da criança.

Após a entrada na escola, e para os fins formativos a que a escola destina as histórias, os automatismos diminuem ou deixam mesmo de funcionar, e é preciso ir mais além. Surge, então, a necessidade de se engendrar e aplicarem estratégias adequadas para que, de tais histórias, se retire o maior proveito para a formação e a educação, sendo o trabalho na sala de aula a melhor oportunidade para isso.

Espaço privilegiado de interacções pedagógico-didácticas, a sala de aula melhorará as funções que lhe competem, no âmbito do ensino/aprendizagem, recorrendo a histórias infantis, em geral, e ao conto tradicional em especial, tendo este muito a ganhar se for mediado pela relação ensino/aprendizagem.

É à formulação de uma proposta com essa finalidade que vamos proceder.

Com a intenção de fundamentar a sua importância formativa, referir-nos-emos ao conto tradicional posto ao serviço do espaço de formação que é a escola, e avançaremos com sugestões de actividades de reforço da leitura, envolvendo um conto tradicional português.

## 2. A Relevância Formativa do Conto Tradicional

a) Atendendo ao valor formativo da literatura infantil (nas suas mais diversas formas), torna-se necessário incentivar o recurso a ela naquilo que, nela, mais vá ao encontro do nível etário e da fase de desenvolvimento das crianças, para melhor se concretizar a dimensão educativa da escola.

Uma variante da literatura infantil é a literatura popular aplicada à infância.

Embora, integradas nela, haja histórias populares mais expressivas que outras, e o modo de recepção que as mesmas histórias proporcionam não seja, evidentemente, o mesmo em todos os ouvintes/leitores, poderá afirmar-se, de uma maneira geral, que o contacto com a literatura tradicional é sempre proveitoso.

Para o justificarmos, refiramos, nomeadamente, que:

Na sociedade excessivamente materializada em que vivemos, há lugar para outras dimensões, além da material, a que é preciso atender.

A concentração dos indivíduos nas cidades tende a ser cada vez maior, com o modo de viver de todos cada vez mais "urbanizado".

A ruralidade, com os seus benefícios, desde o contacto com a natureza, o modo de viver natural, o respeito pelos ritmos individuais... está a ser destruída.

Os valores tradicionais perderam força e deixaram de ser considerados.

A vida de hoje decorre a um ritmo alucinante. Falta disponibilidade para a reflexão, diluiu-se a identidade, uma cultura artificial está a substituir a cultura assente nos valores herdados do passado, que se deterioraram muito e até se perderam.

b) Ora, o recurso à literatura popular pode, de algum modo, responder a isto.

A literatura popular transporta do mundo do passado respostas pertinentes para o presente, que é preciso fazer chegar ao futuro. A literatura popular desempenha uma "função compensatória" (L. Bredella, 1989, p.65) perante os problemas que hoje afectam o mundo e a humanidade.

Sub-género da literatura popular, o conto tradicional encerra o saber natural do povo, fruto de conhecimentos depurados ao longo dos tempos, directamente transformados em cultura. Uma "cultura popular", de transmissão oral, não oposta à cultura dita "letrada", mas complementar a ela. O conto tradicional tem, assim, um grande alcance formativo e educativo.

Está no conto tradicional a alma popular, o povo depositário de valores, a experiência, a ordem original do mundo, a dimensão ética no sentido da correcção do mundo para uma convivência que não há.

Os contos tradicionais representam identidade e valores primitivos fixos que importa preservar. A sua base são os usos e os costumes das comunidades a partir dos quais são formulados os modos de contar, as utopias e os símbolos, as "tipologias" e as "tipificações", o recurso ao verso, ao ritmo, à melodia, aos jogos de sons, à mnemónica... para tornar as histórias mais apetecíveis e, ao mesmo tempo, mais adequadas ao que é popular.

Os contos tradicionais apontam para um horizonte mítico passado, que talvez nunca tenha sido mais que isso, mas que não deixa de ser um referente de conduta importante para motivar na procura de saberes necessários e na recuperação de valores perdidos.

Eles promovem a integração geracional (separações motivadas por razões tecnológicas e afins), os valores humanistas e humanitaristas, as normas sociais, a amenização dos excessos do tecnologismo, da aridez das burocracias e dos formalismos, o reencontro do ser humano com as suas raízes, a preservação da identidade perante os efeitos da globalização.

Mesmo quando focalizam realidades duras, os contos tradicionais fazem-no de forma maleável, permitindo uma integração sem choques da pessoa do destinatário, mesmo sendo ele infantil. Assim acontece com a representação de temas como a morte, a violência, a vingança, o egoísmo, a mentira, a traição, a injustiça... que atravessam muitas das histórias populares. São temas que fazem parte da essência da natureza humana e como tal são vistos como *naturais* através das histórias.

Estas histórias resistiram ao tempo, permanecendo belas, encantatórias, surpreendentes, satisfazendo a fantasia, sem *moralices*, mas contendo, de modo diluído, filosofia moral e saberes profundos (A. G. Barreto, 2002, p.303).

Como tal, deverão ser postas ao serviço da escola.

### 3. O Conto Tradicional ao Serviço da Escola

a) Advindo do passado, o conto tradicional, a par de outras realizações culturais humanas, transporta consigo um conjunto de factores muito alargado – como informar, educar, estabelecer laços entre grupos, conservar raízes, apresentar e combater desvios de comportamentos, ajudar a suportar o trabalho, suscitar reconhecimento e recompensa, galantear, enaltecer, recrear... e até, por vezes, ridicularizar e agredir.

Tradicionalmente, ele serviu de espelho sócio-moral e comportamental a indivíduos, e sobretudo a grupos sociais, e foi-se adaptando e alterando em função disso.

O conto popular, porque tem correspondências específicas no interior dos grupos humanos, é aceite por eles e integra-se no conjunto das "funções comunitárias" (D. Blanco Pérez, 1994, p.17). Ele constitui-se na raiz da verdadeira e mais pura literatura, "fabricada" à imagem da vida, mais primitiva e original, enquanto que a "outra" literatura (a literatura de autor), construindo-se à imagem de suposições ficcionadas, é artificial e não serve, por isso, pelo menos tão bem, as necessidades comunitárias em causa.

Como tal, o conto tradicional tem direito a ocupar um lugar de destaque na escola, não apenas pelo seu próprio valor (social, cultural, linguístico, literário...), mas também porque as comunidades precisam de referências que as orientem e façam compreender de onde vieram, por mais que se proponham corrigir o horizonte para onde vão.

b) Atendendo à importância da literatura infantil, em si mesma, e ao valor formativo que lhe subjaz, torna-se necessário incentivar o recurso aos contos tradicionais (uma grande parte deles adequando-se às características da literatura infantil) e pô-los ao serviço da prática pedagógica, na aula, a fim de que, para além de contextos de apropriação pessoal (realização dos indivíduos), ela seja aproveitada no desenvolvimento da vertente formativa de que se encontra incumbida.

Ao mesmo tempo, o recurso ao jogo, como elemento cultural que é psicopedagogicamente adequado, ao serviço da diversificação das estratégias na sala de aula (D. Badia & M. Vila, 1996; L. Barbeiro, 1998), apresenta-se de grande valor formativo em situações de ensino-aprendizagem (S. Miranda, 2001), tornando-se necessário incentivar o recurso a ele e pô-lo ao serviço da prática pedagógica.

Ao mesmo tempo, importa desenvolver o trabalho com as crianças, na aula, repensando-se e propondo-se modos de intervenção diversificados (J. Jiménez Ortega & I. Jiménez de la Calle, 1995) que dêem resposta a situações de leitura e à recepção de conto tradicional em ambiente pedagógico.

Associando todos estes elementos, será necessário:

a) De um modo geral, elaborar materiais e desenvolver actividades, tanto integradas como paralelas (comentários de bibliografia, exposições, sessões de trabalho sobre heróis dos contos tradicionais, debates, projecção de filmes e vídeos...), sendo da maior utilidade o estabelecimento de interações com o grande "motor educativo da escola", que é a Biblioteca Escolar.

b) De um modo específico, justifica-se e deseja-se que surjam propostas fundamentadas que os professores possam conhecer e aplicar/adaptar à realidade com que trabalham.

Nesse sentido, propomo-nos, aqui, especificamente, apresentar, integrado numa actividade de leitura envolvendo um conto tradicional português (adequado à idade das crianças em início de escolaridade), um conjunto de estratégias de que faz parte essencial o recurso ao jogo (jogos de mesa, jogo de dramatização directa, jogo de quadros, jogo de argumentação e crítica, jogo das hipóteses, jogo das lacunas, jogos de palavras, jogo da caixinha de música), sugerindo o alargamento desse modo de proceder a outros contos e a novas situações educativas.

#### **4. Actividades de Reforço da Leitura, Envolvendo um Conto Tradicional Português**

O conto tradicional é uma manifestação literária (aqui aceite justificadamente como tal) com grande adesão por parte das crianças, e que pode ter, ao mesmo tempo, importantes influências na sua formação e educação.

Importa, pois, envolver o conto tradicional no trabalho da aula.

Para isso, o professor deverá munir-se de modos de proceder adequados, de modo a responder a essa necessidade.

Nesse sentido, além da sua própria reflexão e de procura de meios (construindo-os, adaptando-os, melhorando-os continuamente, recebendo e partilhando experiências), ele precisa de dispor de propostas que o ajudem nessa resposta.

É da prestação de um contributo nesse sentido que nos vamos ocupar aqui.

a) Antes de mais, procedemos à selecção de um conto tradicional português. Embora todos eles sejam interessantes, cada um é-o à sua maneira, pois está dotado de características especiais. Daí que a selecção dos contos a trabalhar deva ser adequada ao que se pretende, considerando-se, a par da valia do próprio conto, a realidade dos destinatários e as finalidades do trabalho a desenvolver. O conto deverá ser adequado à idade das crianças em início de escolaridade. Quanto a características especiais, como as do meio e da escolaridade, é impossível determiná-las aqui, mas poderemos facilmente presumir que será adequado o tratamento de temáticas que preocupam a



nossa sociedade em geral, e de que diariamente fazem eco os meios de comunicação social, nacionais e locais.

Todavia, qualquer temática será bem vinda, visto que o seu tratamento vai passar pelo filtro, obrigatoriamente adequador, do professor e da escola.

O conto que seleccionámos foi *O bolo refochado* (T. Braga, 1994, vol. 1, pp.195-196).

Gostámos do conto, em si mesmo, achámo-lo motivador, e encontrámos nele temáticas principais e secundárias que são oportunas e interessantes, aproveitáveis para as finalidades que nos interessa perseguir.

Temáticas principais referenciadas no conto:

- Desigualdade homem mulher no casamento.
- Homem "muito ruim" para a mulher, agredindo-a física e psicologicamente.
- A voz todo-poderosa do homem perante a subserviência consentida da mulher.
- Conformismo da mulher perante a sua penosa realidade.
- A coragem feminina na resposta aos problemas de género que afectam a mulher.
- A 'humanização' do homem perante a determinação e a coragem da mulher.

Temáticas secundárias referenciadas no conto:

- O trabalho como agrura diária.
- A mulher todo o dia em casa e o homem todo o dia fora.
- A vizinha como amiga, confidente e auxiliar.
- A arte dos disfarces.
- A procura de respostas que sejam solução na construção da concórdia humana.

Considerámos que estas temáticas são de extrema importância para a sociedade portuguesa de hoje, importando por isso incluí-las no labor educativo com as crianças, logo desde muito pequenas, levando a que se sensibilizem e formem opinião, pela perspectiva positiva, sobre elas.

b) O primeiro contacto com o texto.

A leitura do texto (muito importante na fase de desenvolvimento a que nos reportamos), ao nível descodificativo basilar, com a intervenção do professor mais ou menos vincada, consoante o nível de escolaridade e de desenvolvimento dos alunos.

c) Contacto de profundidade com o texto.

Feito por *tempos*, sem isolamentos nem compartimentos estanques, mas em interacção, com relevo garantido para cada um.

Descoberta de sentidos, construção de conexões, leitura integral do texto. Desenvolvimento de competências. Interacção e comunicação.

Conteúdos comunicativos, semânticos, informativos, ideológicos, culturais, linguístico-gramaticais, poéticos, literários, estilísticos, formativos – adequados ao nível de escolaridade e desenvolvimento a que nos reportamos.

Situações de oralidade. Envolvimento com a escrita (directa ou diferida), como suporte para outras aquisições futuras, nos mesmos e noutros domínios.

É comum considerar-se que estes aspectos só serão trabalháveis com crianças a partir de uma determinada fase etária. Trata-se, quanto a nós, de um erro, que assenta no não assumir, muitas vezes, por parte dos professores das suas funções metodológicas (estratégicas). Em vez da fase etária, há, sem dúvida, que considerar (o que é absolutamente válido) a fase de desenvolvimento, pois que, se esta não for considerada, e para ela não der cada escola, cada professor, cada aula... o seu contributo, nunca se atingirá fase ideal para nada.

Isto significa que se impõe que, em qualquer momento, a escola terá de ir "à frente" no desenvolvimento das competências dos alunos que estão ao seu cuidado, para que, na base de anteriores competências, se construam as competências novas.

Também significa que, não só se pode, como se deve, trabalhar todos os aspectos referidos para o estudo dos textos – tanto no 2º ciclo e mais, como no 1º ciclo e até no pré-escolar. É sempre uma questão de metodologia (estratégias) e de *dimensão*, o que passa em absoluto pela intervenção do professor.

Se tem de haver, na escola, um tempo para a dimensão lúdica na leitura e no contacto com os textos, terá de existir, a par dela, e com frequência crescente, uma dimensão formativa (considerando

aspectos como os referidos) que permita a preparação de leitores, dado que, apesar de todas as especificidades que envolve, não se trata de uma competência automática.

A questão do conhecimento dos destinatários, da selecção e aplicação das metodologias (combinação de métodos, indutivo e dedutivo) e do doseamento da suscitação das aprendizagens é aqui essencial, e um dos aspectos determinantes do desempenho profissional do professor é aqui que radica.

d) Conjunto diversificado de actividades de reforço das aprendizagens, envolvendo o conto tradicional português. Dele fará parte essencial, justificadamente (S. de Miranda, 2001; E. Bomtempo, 2001), o recurso ao jogo, sendo considerados (ver Anexo B): jogos de mesa, jogo de dramatização directa, jogo de quadros, jogo de argumentação e crítica, jogo das hipóteses, jogo das lacunas, jogos de palavras, jogo da caixinha de música.

e) Realização de relatório final (avaliação).

Propomos, para a avaliação final do trabalho desempenhado, a elaboração de um relatório crítico (com o fim de possibilitar a melhoria futura), apreciando aspectos como:

Receptividade ao conto seleccionado.

Preparação da leitura do conto.

Realização da leitura do conto.

Produtividade da leitura realizada.

Dinamização de actividades de reforço – recorrendo ao jogo, aproveitando as características do conto estudado (objectivos, preparação, elaboração de materiais, realização das actividades, apreciação final).

Promoção de actividades paralelas.

Integração das actividades desenvolvidas nos Projecto Educativo de Escola e Plano de Actividades da Escola.

Sucesso final conseguido.

Continuidade do trabalho.

## **5. Alargamento da Proposta a Novas Situações Educativas**

A presente proposta pretende ser indicativa, podendo/devendo ser alargada a outros contos e a novas situações.

Seja-nos permitido lembrar que as boas práticas, na escola, são inimigas da rotina e da falta de criatividade. Os materiais já existentes, multiplicados pelos manuais e, em vários casos, oferecidos, hoje, pelas editoras aos professores, não podem deixar estes últimos satisfeitos, pelo menos de uma forma continuada. É que a resposta à realidade concreta só se pode fazer com meios adequados, e esses estão na esfera de intervenção específica do professor.

Uma escola de sucesso terá de ser criativa e inovadora, e isso obrigará os professores a desenvolverem esforços na elaboração de estratégias (metodologias, actividades, materiais de trabalho) próprias.

No alargamento a outras situações educativas, há que ter em conta, antes de mais, os temas a focalizar. Eles estão disponíveis com grande diversidade, nos contos tradicionais, e envolvem quase todos questões de grande alcance social.

Muitas das realidades da sociedade portuguesa são negativas demais para que a sua focalização passe à margem, na infância.

As questões de género (tema do conto tradicional escolhido), os valores humanos, a violência e a guerra, o egoísmo, o respeito pelos outros, a fidelidade à palavra dada, a fidelidade nos afectos, a preservação da natureza e do ambiente, etc... são temáticas que, a não serem focalizadas na escola (logo desde a pré-escolaridade), não serão focalizadas nunca nem em lado algum, perdendo-se, desse modo, uma oportunidade essencial para tentarmos (como achamos ser possível e desejável) transformar a sociedade pela via da educação.

A intervenção dos adultos (a família, a sociedade, sobretudo os professores) revela-se determinante no despertar da nova consciência que se deseja.

As propostas de actividades, nomeadamente os jogos, terão aplicação alargada a outras histórias, bastando para isso adaptar e substituir as situações.

Insiste-se, em especial, na prática da dramatização. Por aquilo que envolve de criativo e estimulante para as crianças (o poder das artes, na infância), não deverá ser dispensada em nenhum caso do trabalho com este e outros contos tradicionais.

Por último, assiste-se hoje à proposta, às escolas, de adesão ao Plano Nacional de Leitura. É, sem dúvida, uma proposta meritória. Mas as histórias tradicionais não vêm nele consideradas, o que faria o maior sentido que acontecesse. As histórias tradicionais são demasiado ricas para serem desprezadas, podendo, tanto as temáticas como as metodologias, integrantes da actividade aqui proposta, ser generalizadas aos mais diversos níveis para os fins em questão.

## 6. Conclusões

Perante a riqueza dos contos tradicionais, em especial os contos tradicionais portugueses, nomeadamente a sua temática e veiculação de valores, importa tirar proveito deles na escola. Para isso, será relevante que os professores disponham de propostas que os ajudem a adequar, em cada momento, as metodologias que usam de modo a contribuírem de modo construtivo para as aprendizagens e a formação dos alunos.

Vai nesse sentido a proposta de: 1 - Selecção de um conto tradicional português. 2 - Primeiro contacto com o texto. 3 - Contacto de profundidade com o texto. 4 - Actividades de reforço das aprendizagens através do texto. 5 - Alargamento do estudo feito a outras situações. 6 - Realização de relatório final (avaliação) e aplicação dos resultados.

As actividades de reforço das aprendizagens, como aqui propomos, passarão pelo recurso ao jogo.

Foi julgado adequado e útil, como se descreve, o recurso a jogos do tipo: 1 - Jogos de mesa. 2 - Jogo de dramatização directa (elaboração de guião dramático). 3 - Jogo de quadros (correspondentes à estrutura do conto). 4 - Jogo de argumentação e crítica. 5 - Jogo das hipóteses (alterar situações do texto e refazer a história). 6 - Jogo do texto com buracos (preenchimento escrito ou oral). 7 - Jogos com palavras (*puzzles*, palavras cruzadas...). 8 - Jogo da caixinha de música.

Se a proposta pode ser aqui representável e a sua descrição possível, a adequação à realidade da sala de aula (dirigimo-nos a crianças nos primeiros tempos de escolarização) não pode dispensar a intervenção do professor. A este compete inteirar-se da proposta, adequá-la, aplicá-la, no conhecimento que tem dos alunos e das matérias que lecciona, e da formação que procura.

## Referências Bibliográficas

- BADIA, D. & VILA, M. (1996). *Juegos de expresión oral y escrita*. Barcelona: Graó.
- BARBEIRO, L. (1998). *O jogo no ensino-aprendizagem da língua*. Leiria: Legenda.
- BARRETO, A. G. (2002). *Dicionário de literatura infantil portuguesa*. Porto: Campo das Letras.
- BETTELHEIM, B. (1975). *Psicanálise dos contos de fadas*. Lisboa: Bertrand Editora.
- BLANCO PÉREZ, D. (1994). *História da literatura popular galega*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- BOMTEMPO, E., et al. (2001). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez Editora.
- BRAGA, T. (1994). *Contos tradicionais do povo português*. Lisboa: Dom Quixote [2 vols.].
- BREDELLA, L. (1989). *Introdução à didáctica da literatura*. Lisboa: Dom Quixote.
- CASTRO ALONSO, C. A. (1972). *Didáctica de la literatura*. Salamanca: Anaya.
- CHATEAU, J. (1975). *A criança e o jogo*. Coimbra: Atlântida.
- EGAN, K. (1994). *Fantasia y imaginación, su poder en la enseñanza*. Madrid: Morata.
- HERNÁNDEZ LES, J. A. (2004). *Ciema e literatura - a metáfora visual*. Porto: Campo das Letras.
- JIMÉNEZ ORTEGA, J. & JIMÉNEZ DE LA CALLE, I. (1995). *Cuentos y juegos para el desarrollo del hábito y la capacidad lectora*. Madrid: Visor Distribuidores.
- MIRANDA, S. de (2001). *Do fascínio do jogo à alegria do aprender nas séries iniciais*. Campinas: Papirus Editora.
- PIAGET, J. (1975). *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar.
- VEIGA-NETO, A., et al. (2000). *Estudos culturais em educação: mídia, arquitectura, brinquedo, biologia, literatura, cinema*. Porto Alegre: Editora da Universidade.

## ANEXOS

### ANEXO A

Texto:

#### O BOLO REFOLHADO

(T. Braga, 1994, vol. 1, pp.195-196).

Era uma mulher casada com um homem muito ruim, que lhe batia todos os dias por qualquer coisa. Uma vez, ao levantar-se para o trabalho, de madrugada, disse ele para a mulher:

- À noite, quando vier, quero para a ceia bolo refochado. Olha lá, toma cuidado no que digo.

A mulher não sabia o que era bolo refochado, e foi ter com uma vizinha para ver se ela lhe ensinava. A vizinha, que tinha muita pena da vida que ela levava, disse:

- Deixe estar, que eu cá lhe arranjo isso. Com certeza que o seu homem se enganou, há-de ser bolo 'folhado'. E levou-lhe à tardinha o bolo.

Quando veio o homem do trabalho, pediu a ceia, e, como não achou o bolo refochado, berrou, ralhou, deu muitas pancadas na mulher. Ao outro dia a mesma coisa. A mulher, coitada, foi ter com a vizinha, e ela disse-lhe:

- Arranje-lhe vossemecê uma galinha guisada, que pode ser isso o que ele talvez queira.

Volta o homem à noite, e mais pancadaria na mulher, por não lhe ter feito para a ceia o bolo refochado, como mandara. Ao ir para o trabalho, outra vez a mesma recomendação. A desgraçada da mulher não sabia como acabar aquele fadário, e foi ter com a vizinha a chorar.

- Deixe estar, vizinha, tudo se arranja! Venha cá ter comigo à tardinha, vestida com as calças e o jaquetão do seu homem. A pobre mulher foi. Assim que chegou a casa da vizinha, também a achou vestida com as calças e o casaco do marido dela; e partiram ambas com os seus varapaus para o sítio por onde o homem ruim havia de vir do trabalho. Puseram-se cada uma de um e outro lado do caminho. Quando o homem vinha a passar, diz uma:

- Bate-lhe, São Pedro!

Porquê, São Paulo?

- Porque pede à mulher

O bolo refochado.

Moeram ao som desta cantiga o homem com pancadas e depois de bem moído fugiram. O homem lá se arrastou para casa como pôde, e assim que viu a mulher pediu-lhe perdão de tê-la maltratado tanto tempo, e contou como lhe tinha aparecido no caminho São Pedro e São Paulo, que o desancaram em castigo de pedir o bolo refochado, que era uma coisa que ele não sabia o que era.

### ANEXO B

Seleccção de jogos:

#### 1 - Jogos de mesa.

O mais comum (talvez o mais fácil) será o tradicional jogo de percorrer casas sucessivas numa estrutura dividida em quadrados, numerados e porventura ilustrados pelos próprios alunos, onde se progride com o lançamento de um dado. Mas pode ser um baralho de cartas composto manualmente.

#### 2 - Jogo de dramatização directa (com elaboração de um guião dramático).

Ver Anexo C.

#### 3 - Jogo de quadros (correspondentes à estrutura do conto).

QUADRO 1: Em casa da Mulher Casada e do Homem Muito Ruim. É de madrugada. O homem acaba de se levantar para ir para o trabalho. Fala aos berros com a mulher.

QUADRO 2: Em casa da Vizinha da Mulher Casada.

QUADRO 3: Em casa da Mulher Casada e do Homem Muito Ruim. É noite. A Mulher Casada está à espera que o marido regresse do trabalho. A mesa do jantar está preparada. Em cima da mesa do bolo 'folhado' que a vizinha preparou.

QUADRO 4: Em casa da Vizinha da Mulher Casada, dois dias depois.

QUADRO 5: Em casa da Mulher Casada e do Homem Muito Ruim. A Mulher Casada está à espera que o Homem Muito Ruim regresse do trabalho. Sobre a mesa do jantar está uma galinha guisada.

QUADRO 6: (Em casa da Vizinha da Mulher Casada)

QUADRO 7: (É quase noite, no caminho por onde o Homem Ruim deveria passar no regresso do trabalho. As duas mulheres estão vestidas com as calças e os casacos dos maridos, armadas de varapaus, uma de um lado e outra do outro do caminho)

QUADRO 8: Em casa da Mulher Casada e do Homem Muito Ruim. A Mulher Casada, que entrou em casa antes do marido, fica à espera dele.

#### 4 - Jogo de argumentação e crítica.

Cada criança será convidada a assumir a personalidade de uma personagem do conto e a argumentar segundo o ponto de vista dela e o seu contrário. A relevância vai, aqui, para as questões de género, dado que muitas das crianças convivem, no seu quotidiano, com situações negativas, neste particular, e poderão não ter consciência dessa negatividade, com o perigo que isso representa para a perpetuação, nos seus futuros lares, da realidade que verificam.

#### 5 - Jogo das hipóteses (alterar as situações do texto e em face disso refazer a história).

#### 6 - Jogo do texto com buracos (preencher).

Com crianças no domínio da escrita, será um exercício de escrita. Com as outras, será um exercício de oralidade, com o professor (educador) a ler/recontar a história, suspendendo-a nos momentos que achar mais adequados, para que as crianças preencham o espaço omitido.

#### 7 - Jogos com palavras (*puzzles*, palavras cruzadas...).

Para crianças mais crescidas, com domínio da escrita. Uma possibilidade será a fabricação de um 'dominó' com palavras da história, separadas, mas podendo formar frases, que os alunos recriarão e registarão (ou farão registar). As palavras cruzadas (claro, para crianças mais crescidas, em domínio de escrita) serão elaboradas pelo professor.

#### 8 - Jogo da caixinha de música.

Será a adaptação da história a uma estrutura musical, acompanhada com instrumentos musicais (simulados ou reais). O objectivo será a ligação da história à dramatização, propondo-se que sejam as próprias crianças a construir a letra (que pode ter mais que uma versão). Uma delas (ou todas elas, à vez) será introduzida na "caixinha de música", feita em tamanho grande, improvisando as outras, de modo interactivo, o cenário de lhe abrir e fechar a tampa, fazendo cantar e calar-se a criança cantora.

## ANEXO C

Dramatização do texto do conto:

### QUADRO 1

(Em casa da Mulher Casada e do Homem Muito Ruim. É de madrugada. O homem acaba de se levantar para ir para o trabalho. Fala aos berros com a mulher).

HOMEM – À noite, quando vier, quero para a ceia bolo refochado. Olha lá, toma cuidado no que digo.

MULHER – Sim senhor.

(o homem sai)

MULHER – (à parte). O meu homem é muito mau comigo. Logo à noite já sei que vou levar pancada se não tiver pronto o que ele quer. Mas não faço ideia do que seja um bolo refochado... O melhor é ir perguntar à Vizinha.

### QUADRO 2

(Em casa da Vizinha da Mulher Casada).

MULHER – Ó Vizinha, bem sabe que o meu homem é muito mau comigo...

VIZINHA – Sei, sei, e tenho muito pena de si, pela má vida que você leva.

MULHER – Deste vez, recomendou-me que lhe preparasse para a ceia bolo refolhado. E ameaçou-me. Logo à noite já sei que vou levar pancada se não tiver pronto o que ele quer. Mas não faço ideia do que seja um bolo refolhado... Não é capaz de me ensinar?

VIZINHA – Deixe estar, que eu cá lhe arranjo isso. Com certeza que o seu homem se enganou, o que ele quer deve ser 'bolo folhado'.

### QUADRO 3

(Em casa da Mulher Casada e do Homem Muito Ruim. É noite. A Mulher Casada está à espera que o marido regresse do trabalho. A mesa do jantar está preparada. Em cima da mesa, está o bolo 'folhado' que a vizinha preparou).

MULHER – Vamos lá a ver com que cara chega o meu marido, e como vai receber o bolo folhado que a Vizinha preparou. Espero que seja isto o que ele quer, senão vou levar pancada como de costume...

HOMEM – (entrando). Mulher, onde está a ceia?

MULHER – Está em cima da mesa, marido...

HOMEM – E preparaste o bolo refolhado que te pedi?

MULHER – (a medo) Preparei, sim... está também aí, em cima da mesa...

HOMEM – (metendo à boca um bocado do bolo, diz aos berros) Não foi isto que te mandei fazer. Pedi-te bolo refolhado e isto não é bolo refolhado.

(cena de pancadaria, do homem na mulher)

### QUADRO 4

(Em casa da Vizinha da Mulher Casada, dois dias depois).

MULHER – Ó Vizinha, há dois dias o meu homem, ao sair para o trabalho, pediu-me que lhe fizesse um bolo refolhado. Eu não sabia o que isso era e vim-lhe pedir ajuda. A vizinha disse-me que devia ser engano, e fez-me um bolo folhado. Mas o meu homem, quando chegou, à noite, provou e disse que aquilo não era bolo refolhado. Encheu-me de pancada, como de costume. Na manhã de ontem, fez-me a mesma recomendação, que queria à noite bolo refolhado, mas, como eu continuo a não saber o que é, não lho dei, e ele voltou-me a encher de pancada. Ajude-me, que eu não sei o que hei-de fazer...

VIZINHA – Ó Mulher, bem sabe que tenho muita pena de si, pela má vida que leva, e estou disposta a fazer tudo para a ajudar. Experimente outra coisa. Arranje-lhe uma galinha guisada, que talvez seja isso o que ele quer.

MULHER – Obrigado pela ideia, Vizinha.

### QUADRO 5

(Em casa da Mulher Casada e do Homem Muito Ruim. A Mulher Casada está à espera que o Homem Muito Ruim regresse do trabalho. Sobre a mesa do jantar está uma galinha guisada).

MULHER – Vamos lá a ver com que cara chega o meu marido, e como vai receber a galinha guisada, em vez do bolo refolhado, que lhe preparei. Espero que ele goste, senão vou levar pancada como de costume.

HOMEM – (entrando). Mulher, onde está o bolo refolhado que te pedi?

MULHER – (a medo) Não há bolo refolhado... mas uma galinha guisada, muito boa...

HOMEM – Não foi isto que te mandei fazer. Pedi-te bolo refolhado e galinha guisada não é bolo refolhado.

(cena de pancadaria, do homem na mulher)

## QUADRO 6

(Em casa da Vizinha da Mulher Casada).

MULHER – Ó Vizinha, preparei a galinha guisada para o meu homem, como me aconselhou, mas ele insiste no bolo refolhado. (*A chorar*) Confesso-lhe que já não sei como acabar com este fadário... E hoje, ao sair para o trabalho, ele voltou-me a fazer a mesma recomendação, que logo à noite quer bolo refolhado...

VIZINHA – Deixe estar, vizinha, que tudo se arranja. Venha ter comigo logo à tarde, vestida com as calças e o jaquetão do seu homem.

## QUADRO 7

(Caminho por onde o Homem Ruim deveria passar no regresso do trabalho. É quase noite. As duas mulheres estão vestidas com as calças e os casacos dos maridos, armadas de varapaus, uma de um lado e outra do outro do caminho).

VIZINHA – Ó Vizinha, o seu marido deve estar mesmo a passar.

MULHER – Pela hora, deve estar mesmo.

VIZINHA – Deixe-o vir que temos uma surpresa para ele. Não se esqueça de que eu me chamo São Paulo, e você São Pedro. Você responde-me ao que eu lhe disser e faz como eu fizer.

MULHER – Assim será, Vizinha.

(Vai a passar o Homem Ruim, a regressar do trabalho. Ao ver as duas mulheres disfarçadas de homens, pára no caminho. As mulheres disfarçadas de homens dirigem-se a ele com os varapaus no ar)

VIZINHA – Bate-lhe, São Pedro!

MULHER – Porquê, São Paulo?

VIZINHA – Porque pede à mulher bolo refolhado. E ela não lho pode dar porque não sabe o que é.

(As mulheres disfarçadas de homens encheram o homem de pancada. Depois de ele ficar bem moído, fugiram).

## QUADRO 8

(Em casa da Mulher Casada e do Homem Muito Ruim. A Mulher Casada, que entrou em casa antes do marido, fica à espera dele).

MULHER – Vamos lá a ver como é que o meu homem chega a casa... E se me volta a pedir bolo refolhado...

(O Homem Muito Ruim entra em casa, arrastando-se, a gemer. Ao chegar junto da mulher agarrou-se ela)

HOMEM – Ó mulher, o que me havia de acontecer!...

MULHER – (a fingir que não sabia) Ó homem, o que foi isso?

HOMEM – Eu vinha para casa, e apareceram-me dois Santos no caminho, São Pedro e São Paulo, que me bateram com varapaus e me deixaram neste estado...

MULHER – E os Santos disseram-te por que te estavam a bater?

HOMEM – Disseram, sim. Foi de castigo por eu te ter pedido bolo refolhado.

MULHER – (faz um ar de muito admirada) São muito rigorosos, esses santos...

HOMEM – Ó mulher, perdoa-me, por te ter maltratado tanto e ter sido mau para ti...

MULHER – E então amanhã já não vais querer outra vez bolo refolhado...

HOMEM – Não mulher, nunca mais vou querer bolo refolhado.

MULHER – E prometes-me que nunca mais vais ser resmungão para mim?

HOMEM – Prometo, sim, mulher.

MULHER – E que nunca mais me voltas a dar pancada?

HOMEM – Prometo, sim, mulher, nunca mais te vou dar pancada.

MULHER – Ainda bem que prometes. Fico à espera que cumpras. Mas ao menos, para eu ficar a saber tudo, diz-me o que é um bolo refochado.

HOMEM – Ó mulher, como é que eu te hei-de dizer uma coisa dessas, se eu também não sei o que é!...

## **ANEXO D**

### **DEBATES**

Questões de género. O conto seleccionado apresenta uma realidade de que participam muitas crianças, no seu dia a dia. Será importante desmistificá-la, junto delas, desde muito cedo. O tom jocoso da história permitirá chegar facilmente a conclusões educativas, tomando como referência as temáticas principais referenciadas (desigualdade homem mulher no casamento, agressão no casamento, o poder do homem perante a subserviência da mulher, conformismo da mulher, a coragem da mulher na resposta aos problemas de género que a afectam, a 'humanização' do homem como consequência da coragem da mulher) e as temáticas secundárias (o trabalho como agrura diária, a mulher todo o dia em casa e o homem todo o dia fora, a vizinha como amiga e confidente, a arte dos disfarces, a procura de respostas para a falta de concórdia humana).





Actas do 6º Encontro Nacional (4º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração

Braga: Universidade do Minho, Outubro 2006

## **Tesouros da poesia popular para crianças**

**José Hélder Alves**

Universidade Federal de Campina Grande - Brasil

### **Resumo**

A poesia popular sempre esteve ausente de nossas antologias de poemas e histórias da literatura. Para muitos, ainda hoje, literatura popular é sinônimo de folclore ou muitas vezes é vista meramente como algo exótico. Por outro lado, quando voltamos nosso olhar para a riqueza e diversidade da poesia popular, e, mais especificamente, para a literatura de cordel, produzida no nordeste do Brasil, percebemos que sua ausência da escola se constitui numa enorme perda para os leitores. Apresentaremos uma pesquisa que resultou numa antologia de sextilhas de poetas populares nordestinos e cuja temática está voltada para o mundo animal. Discutiremos, nesta comunicação, além do valor estético destes poemas, várias possibilidades de trabalhá-los em sala de aula. Há que se destacar também a ilustração do livro realizado com xilogravuras criadas por um poeta popular de Campina Grande. Advogamos, por fim, que a literatura de cordel deve ter espaço na escola *como literatura*, sem adjetivo, uma vez que ostenta valores humanos e qualidade estética claramente observável.

### **O sabiá do sertão**

Faz coisa que me comove:  
Passa três anos cantando  
E sem cantar para novembro  
Como que se preparando  
Pra só cantar quando chove.

Biu Gomes

## **1. Introdução**

Quem viveu, nos últimos cinquenta ou sessenta anos, na zona rural ou em pequenos povoados do interior do Nordeste brasileiro, pode ter tido acesso a toda uma rica experiência com a poesia popular oral em suas mais diversas modalidades. Na região do Ceará, que vai de Fortaleza até o Sertão Central, um poeta popular viajava de trem, parando em pequenas cidades, seguindo para lugarejos menores, cantando com sua rabeca, fazendo improvisos, participando de desafios com outros cantadores. Esta figura é o lendário Cego Aderaldo. Cresci ouvindo versos deste poeta popular e de tantos outros, que só tempos depois vim a saber de quem eram. Alegria: este o sentimento que me visita quando recordo as dezenas de estrofe que ouvi e decorei na minha infância. Cantadores de viola, emboladores de coco, vendedores de folhetos, e, sobretudo, gente simples, pobre e analfabeta que recitava com emoção narrativas sobre Lampião, João Grilo, Pedro Malasartes e, nalguns casos, versos obscenos que curiosamente decorávamos quase que da primeira vez que ouvíamos. O universo era eminentemente rural e os encontros noturnos para debulhar feijão, contar histórias, lamentar o inverno que não chega ou falar da lavoura era propício a este tipo de experiência.

Nos anos de escola toda esta vivência foi cruelmente apagada. Sequer se cogitava que aquela rica experiência poderia ser considerada literatura de valor para ser levada à sala de aula. Mas os tempos mudam e em muitos aspectos, se tornam mais democráticos. Preconceitos erigidos como gosto estético caem e novos sentidos emergem de obras e autores que sempre estiveram à margem.

No âmbito da denominada literatura de cordel há (denominação recente, uma vez que o povo e os poetas não usavam esta terminologia), toda uma riqueza de versos, de imagens, de revelações do modo de ser de um povo que vem sendo lentamente descoberta e devidamente valorizada. São experiências humanas e artísticas que, durante séculos, estão à margem da literatura erudita e são, além de desconhecidas por milhares de estudiosos e professores, totalmente ausentes dos grandes compêndios de história da literatura brasileira.

Nossa pesquisa procura mostrar apenas um filão desta literatura, que poderia ser levada a nossas crianças e que, em muitas de suas realizações, alcançam um nível estético de construção superior a muita produção de poesia para criança em circulação no país.

## **2. A gênese da antologia**

Quando averiguamos algumas obras do que se denomina poesia para crianças no Brasil, vemos que uma das fontes dos poetas é a literatura popular oral. Adivinhas, parlendas, provérbios, ditos populares são, muitas vezes, pontos de partida de importantes poetas para a criação de seus poemas. Conforme Pondé (1982:127), “A iniciação à linguagem poética principia com o folclore infantil através de *acalantos, parlendas, adivinhas e cantigas de roda* numa trajetória que obedece aos níveis de elaboração da linguagem que a criança vai superando”. Outra pesquisadora, Maria da Glória Bordini (1986: 42), no melhor livro que temos sobre poesia infantil, ao comentar a poesia que “o povo cria”, chama a atenção para o “manancial inesgotável de textos em circulação nas camadas sociais mais diversas...”. Segundo a autora, “Trata-se da poesia infantil de origem popular, cuja autoria desapareceu da memória popular coletiva e que se transmite (ou se produz) nas classes sociais dominadas, espelhando seus interesses postergados.”

De tanto lermos que a poesia para crianças e a literatura infantil, em geral, tem suas fontes na poesia popular, surgiu-nos a idéia de fazer uma investigação. Afinal, que fontes são estas? Por que não trazê-las a público? E junto a esta idéia, outra: por que não recolher da literatura oral/popular versos que possam encantar os leitores em geral, inclusive as crianças? A tentativa de responder, através de uma investigação, a estas questões levou-me a determinar o âmbito da pesquisa. Ficar naquilo que conheço melhor e sobre o qual poderei refletir com mais propriedade: o universo da poesia. E estreitando ainda mais o corpus, restringir-me a uma forma, a sextilha, e a uma temática, a

representação de pássaros e bichos em geral. As razões desta delimitação são: primeiro, há bons estudos que apontam a aproximação entre poesia para crianças e algumas formas líricas, mas não conheço nenhum estudo especificamente sobre a sextilha; segundo, o universo dos bichos sempre encantou e continua a encantar as crianças. E mais: o material que venho recolhendo não é socialmente pensado para crianças, como determinadas canções populares, as adivinhas e outros gêneros.

Minha ligação com a literatura infantil e a sala de aula também foi determinante para a execução da pesquisa. Estou sempre pensando na sala de aula, na possível alegria que determinados poemas podem despertar nas crianças e nos jovens. Quando algumas vezes li para crianças estrofes soltas de adivinhas em forma de sextilhas, despertei para o fato de que algumas, individualmente, poderiam ser lidas com proveito e não necessariamente narrativas maiores. E passei a observar que muitas sextilhas, mesmo bem encaixadas numa narrativa, quando lidas solitariamente faziam sentido. Afora isto, na convivência com poetas, com apreciadores de poesia – não só popular - fui me dando conta de que no cotidiano muitas vezes lemos e citamos sextilhas e outras estrofes. Todos estes elementos foram se ajuntando e culminaram na idéia de organizarmos uma antologia de sextilhas para crianças de todas as idades.

A leitura de dezenas de livros de poemas para crianças fez-me também observar um certo esgotamento no modo de abordagem da temática dos animais. Depois de obras centrais que retomam esta temática, como a de Vinícius de Moraes (*A Arca de Noé*), Sidónio Muralha (*A dança dos pica-paus* e *A televisão da bicharada*), José Paulo Paes (*Olha o bicho*) e de Sérgio Caparelli (*A jibóia Gabriela*) observa-se que muitos poetas estão revisitando a temática dos bichos, mas nem sempre com o mesmo nível de inventividade dos poetas populares.

### 3. Dois padrões, dois valores

Ao ouvir de um poeta popular uma sextilha sobre o Pica-pau (transcrita logo mais), atribuída a Manoel Xudu, veio-me à mente a “A dança dos pica-paus”, importante poema de Sidónio Muralha. O que têm de diferente? Por que o segundo frequenta antologias, está sempre sendo reeditado e o outro é totalmente desconhecido? Muitas questões poderiam ser colocadas para explicar o modo como são tratadas as obras surgidas em espaços tão diferenciados. Mas esse não é o meu tema, embora tenhamos consciência de que entra em jogo questões de caráter social e alguns preconceitos de ordem estética. Quero só chamar a atenção para o fato de que a sextilha de Xudu em nada fica a dever, do ponto de vista estético, a qualquer outro poema que retoma o universo dos bichos. A leitura dos dois poemas nos será útil para observarmos que o que pode separar um gênero de outro nem sempre são razões estéticas.

#### A DANÇA DOS PICA-PAUS

Estava só  
o pica-pau-carijó  
mas pousou no terreno  
o pica-pau-pequeno  
veio para o seu lado  
o pica-pau-malhado  
saiu do sertão  
o pica-pau-anão  
trouxe um pirilampo  
o pica-pau-do-campo  
ficou iluminado  
o pica-pau-dourado  
vejam como é belo  
o pica-pau-amarelo  
e aqui estão, se quiserem mais,  
pica-paus-pretos-reais.

Sidónio Muralha<sup>53</sup>

---

53 Sidónio Muralha, poeta português que viveu no Brasil, escreveu dois importantes livros de poemas para crianças: *A dança dos pica-paus* e *A televisão da bicharada*. Nas duas obras é patente o encantamento do poeta com a rica fauna brasileira. São livros de qualidade estética indiscutível.

### O PICA-PAU

Admiro o pica-pau  
Numa madeira de angico  
Que passa o dia todim  
Taco-taco, tico-tico  
Não sente dor de cabeça  
Nem quebra a ponta do bico.

Manoel Xudu

O que há de diferente, além das questões formais (o primeiro construído com versos de 4 a 7 sílabas, o segundo dentro do padrão da sextilha em redondilha maior), está no modo de vê-lo objeto. Mais especificamente, este olhar diferenciador pode ser percebido, e aqui vai a hipótese que pretendo defender, através da *experiência de cada escritor*. O poeta popular está mais próximo do fato apresentado e testemunha a cena descrita. Nesta, como noutras sextilhas, o poeta parece estar vendo. O verbo no presente do indicativo reforça a idéia de testemunho, que, por sua vez, reforça que o poeta fala a partir da experiência vivida. Nas estrofes isoladas que catalogamos, diferentemente das sextilhas que comparecem em narrativas mais longas, há forte recorrência de verbos no presente. O “admiro”, que inicia a estrofe de Xudu também depõe a favor da idéia de que o poeta parece mais próximo da experiência representada e revela o encantamento diante da natureza. O verbo “admirar” comparece em vários outros poemas, como “A galinha” (p.7), “Tanajura” (p. 25), “Olha a barata” (p. 28) e “Formiga” (p. 16). Observemos o modo como Manoel Filó descreve a “Tanajura”:

Admiro a tanajura  
Não saber de onde veio  
Morar debaixo do chão  
E ter um corpo tão feio,  
Gorda atrás, magra na frente  
Quase apartada no meio

O poema de Sidónio Muralha é mais descritivo. O encantamento nasce do jogo de imagens – diferentes pica-paus, de diferentes cores e lugares compõem uma bela imagem. Afora o jogo de rimas que é dos mais ricos. Inúmeras vezes levamos este poema para alunos de 4<sup>a</sup>. e 5<sup>a</sup> série e o encantamento era imediato. Muitos, livremente, se punham a ilustrá-lo, certamente, devido ao apelo visual que ele traz.

Estas rápidas observações sobre as diferenças entre os dois poemas não foram feitas para diminuir um ou outro tipo de produção. Os dois são de qualidade superior. Antes, é para mostrar que no meio popular podemos recolher belos poemas que vão passando despercebidos e o que é pior, vão sendo esquecidos, uma vez que nosso tempo não anda cultivando muito a memória poética.

#### 4. Peculiaridades das sextilhas<sup>54</sup>

Passemos, agora, para alguns traços caracterizadores das sextilhas presentes em *Pássaros e bichos na voz de poetas populares*. Comum a todas, além de tratarem de animais, é fato serem compostas de versos de sete sílabas, o que lhes confere uma musicalidade nata, poderemos dizer. O esquema rítmico é quase sempre o mesmo: versos de sete sílabas com a primeira acentuação variando entre a segunda e a quinta tônica, e a última sempre na sétima sílaba. Quanto às rimas, predomina o esquema: ABCBDB<sup>55</sup>. Ou seja, rimam os versos 2, 4 e 6.

54 Embora tenhamos nos restringido às sextilhas, a retomada de pássaros e bichos se faz também com outros tipos de estrofe. Veja-se, por exemplo, estas duas quadras de Patativa do Assaré:

O cassaco, de cabreiro/vive vagando aos pinotes/ e como não tem dinheiro /leva no bolso os filhotes // O vagalume inocente/ fazendo suas defesas, leva sempre em sua frente/ duas lanternas acesas.

55 Tratados de versificação falam pouco da sextilha composta por versos de sete sílabas. Said Ali (1999) afirma que tratam-se de “cantigas populares antigas, com homofonia final de menor esforço, rima única e alternante que abrangia os versos 2º., 4º e 6º e variável de estrofe para estrofe.” (p. 134) O autor cita as *Sextilhas do Frei Antão*, de Gonçalves Dias, como exemplo desse modelo de sextilha. Mas ele também cita outro modelo, designado moderno, com o esquema rítmico *aabccb* e traz exemplos também do romantismo.

Um aspecto curioso, ligado às relações, diríamos familiares entre os animais, e que comparece em muitas sextilhas populares, são os *cuidados dos bichos para com suas crias*. “Uma galinha” exemplifica bem esta atitude:

Uma galinha pequena  
Faz coisa que eu me comovo:  
Fica na ponta das asas  
Para beliscar o ovo,  
Quando vê que vem sem força  
O bico do pinto novo.  
Manoel Xudu

As sextilhas “A vaca”, “A galinha”, “Uma galinha pequena” e “A aproximar-se a noite” são também indicativas da percepção dos poetas para com o caráter protetor que os animais apresentam com suas crias. Lembremos, novamente, que a percepção do cuidado com as crias implica uma experiência cotidiana com os animais, uma observação mais detida da natureza. Corroborando com esta idéia, chamo a atenção para as sextilhas em forma de adivinha (Adivinhe, de I a III, p. 26 e 27), que solicita do leitor a participação. Isto é, revelam um caráter interativo e, de certo modo, ensinam algo sobre os animais. Estas sextilhas são muito apreciadas pelas crianças.

A *contemplação da beleza* dos animais comparece também em diversos poemas. Neles parece haver embutido um desejo de viver fora dos ditames do mundo do consumo e das aparências, num estado que poderíamos denominar, contemplativo. Na sextilha sobre as “Borboletas”, Manoel Xudu nos presenteia com esta visão:

As borboletas azuis  
Que vivem na capoeira  
Têm as vestes parecidas  
Com as das misses trigueiras,  
Sem comprar nada na loja  
Nem pagar à costureira.

Outra sextilha que revela esta atitude contemplativa diante da beleza e a tentativa de representá-la é “Pirilampos”, de Odilo Nunes de Sá:

Centenas de Pirilampos  
Que se espalham na amplidão,  
Parecem bando de loucos  
Com lanterninhas na mão  
Iluminando os caminhos,  
Sem saber aonde vão.

Se nas duas estrofes anteriores é a beleza visual que se destaca, ao falar das diferenças entre Borboletas e Pirilampos, José Alves Sobrinho chama a atenção, em “Duas Vozes” (p. 41), para a doçura da voz de um dos pássaros mais cobiçados e aprisionados pelos criadores, o Canário.

Mas a atitude predominante dos poetas quando tratam dos animais é conferir um *caráter de fábula* aos seus poemas. Esta atitude consiste em atribuir profissões aos bichos, em descrever seus costumes, suas rixas, seu lado malandro, entre outras caracterizações. São muitos os poemas que retratam os animais nestas circunstâncias. Neste rol, as narrativas que representam um tempo mítico, em que os bichos, como os homens, falavam, são predominantes. Estas narrativas assumem diferentes feições. Ora são mais humorísticas, sobretudo quando retratam as festas, com suas danças, suas brigas, ora contém um final moralista, com punições por causa de brigas, ora misturam diferentes perspectivas. O castigo maior, como forma de punição, é a perda da capacidade de falar a mesma língua. Também nestas narrativas há uma diversidade de ritmos, de rimas, de onomatopéias e de tipos de estrofe, embora a sextilha predomine. A diversidade de animais retratados é, às vezes, assustadora. Recolhemos, em nossa antologia, algumas sextilhas de folhetos famosos sobre o tempo em que os bichos falavam. E aqui, novamente, o senso de observação destes artistas se apresenta de modo aguçado.

O Macaco é esperto e lúbrico e vem sempre associado à banana, como podemos observar:

Macaco não trabalhava  
Nenhum dia da semana  
Vivia no cabaré  
Jogando e bebendo cana  
Só arranjava dinheiro  
Quando vendia banana.

A lista de qualidades continua: o Porco é sujo (p. 29); o Papagaio, sempre falador (p. 8 e 9); a Formiga está sempre a trabalhar. Curiosamente, ao retratar a Formiga, os poemas nem sempre imprimem o caráter moralista que está posto na fábula de La Fontaine. O modo como é apresentada liga-se à preocupação do sertanejo com o risco que ela representa para lavoura. Novamente aqui os animais são percebidos a partir de uma perspectiva do homem sertanejo, que tem uma relação vital com a terra. Uma das sextilhas recolhidas que apresenta a formiga, chama atenção para seu instinto incansável – e aqui ela aparece também como uma pesquisadora de lugares ideais para atuação em sua hora preferida para o trabalho, a noite:

A formiga passa o dia  
Olhando onde tem lavoura  
À noite sai pra cortar  
Milho, feijão e cenoura  
Nem cansa as pernas de andar  
Nem cega sua tesoura.<sup>56</sup>

A representação da Formiga foge, portanto, do modelo de La Fontaine, que foi retomado por inúmeros poetas, ora recontando-o, ora apresentado outra possibilidade de relacionamento entre Cigarra e Formiga, como o fez José Paulo Paes em seu “Sem barra”. Foi atribuída a Manuel Xudu uma belíssima sextilha, citada por inúmeros poetas e apreciadores de poesia, e vale a pena ser transcrita:

Admiro 100 formigas  
Um besouro carregando  
60 escanchadas em cima  
40 embaixo empurrando  
E aquelas que vão em cima  
Pensam que vão ajudando.

Entre outros traços dos bichos que comparecem nas sextilhas, destacamos a *lealdade do Cavalo* (p. 19); a Onça, sempre *traíçoeira* (p. 30); o Peru, sempre a *fazer roda* (p. 22); o Bode, ironicamente, *cheiroso e conquistador* (p. 40); o Urubu, *aviador* (p. 32) e o Sabiá, o *cantor maior*.

A representação do Sabiá, na poesia popular e no nosso cancionário é um capítulo à parte. Antônio Lucena, cordelista e xilogravurista que reside em Campina Grande, ilustrador da antologia, escreveu o poema *O sabiá da Palmeira*. Trata-se de um belo sabiá que canta a tarde inteira e seu canto comove todos os animais da floresta que querem prestar uma homenagem ao famoso pássaro. Neste cordel o poeta popular revela toda sua fantasia poética, além de dialogar com poemas importantes de nossa tradição cultural, como “Canção do exílio”, de Gonçalves Dias.

Os versos de Biu Gomes, sobre este pássaro, são o que se pode chamar de obra prima:

O sabiá do sertão  
Faz coisa que me comove  
Passa três meses cantando  
E sem cantar passa nove  
Como que se preparando  
Pra só cantar quando chove.

Novamente a observação de quem conhece bem a matéria de que fala. O verso “Faz coisa que me comove” reforça a idéia que vimos defendendo de que o poeta popular fala de um lugar mais próximo da natureza.

---

56 Esta sextilha foi recolhida em uma cantoria e não foi possível definir quem é o autor.

## 5. O tom bem humorado e outros aspectos da linguagem

Outro aspecto que perpassa a maioria dos poemas é o tom bem humorado, o caráter brincalhão que provoca no leitor o riso que, por sua vez, acorda a alegria. Como não se encantar num flagrante de perfeita gratuidade dos bichos brincando, como nesta sextilha de José Francisco Borges:

O peru fazia roda  
No terreiro da morada  
E o gatinho seu amigo  
Era muito camarada  
Montava-se no peru  
E o peru dava risada.

O Porco aparece quase sempre em situações engraçadas. No folheto de Apolônio Alves, ele é retratado querendo invadir uma festa:

O porco tomou um porre  
Ficou logo embriagado  
Queria invadir a festa  
Todo sujo enlameado  
Foi expulso do salão  
Por ordem do delegado.

O humor não é exatamente um tema; trata-se, antes, de uma atitude. A poesia oral, como um todo ostenta esta atitude. Os emboladores me parecem os que mais exploram este viés. Sobretudo nos momentos de desafio, de contenda.

Os recursos estéticos presentes nas sextilhas são comuns à poesia em geral. Os mais recorrentes são: a personificação (predominante nas sextilhas retiradas de narrativas mais longas, sobre o tempo em que os bichos falavam) e as onomatopéias (sobretudo este recurso, uma vez que se tenta, muitas vezes, reproduzir a voz dos animais). As comparações têm, também, presença marcante neste gênero de poesia. Elas são importantes na configuração imagética dos poemas. Mas o que define a sonoridade das sextilhas, como já afirmámos, é a presença de rimas entre o 2º, 4º e 6º versos.

## 6. Aqui, longe daqui

Grande parte da poesia popular, nascida da experiência do povo, sobretudo da vivência no campo com seus ciclos (entre nós, nordestinos, verão x inverno, ou seja: tempo de chuva e tempo de sol) seus animais de estimação, colheitas coletivas de legumes, revelam um encantamento, uma densidade de sentido que nada fica a dever à considerada poesia erudita. Se o universal pode nascer da experiência mais individual, muitos destes poemas ostentam uma dimensão de humanidade que supera os muros da experiência individual e se alçam ao universal. O homem mais simples, quase sempre sem acesso ao nível de saber formal, vive e reflete sobre seu estar no mundo e consegue dar forma simbólica a esta experiência. No campo da literatura de cordel, a que se restringe este trabalho, inúmeros artistas – na música, no romance, no teatro e na poesia – foram buscar nestas fontes inspiração para sua produção erudita. Muitos até transcreveram poemas inteiros em suas obras; outros, colheram da cultura popular os motivos centrais de sua produção artística.

Não acreditamos que o valor da poesia popular deva ser conferido pelo grau menor ou maior de influência que ela teve sobre a produção artísticas de autores consagrados. Ela vale em si, e como tal deve ser lida, apreciada e pesquisada. Há nela uma riqueza de imagens, de ritmos, de percepção peculiar do mundo que lhe confere valor. Poucas vezes vi imagens tão encantadoras em sua dimensão semântica e sonora como nestes versos do poeta Manuel Menezes:

Ao aproximar-se a noite  
Quando o dia vai embora,  
Lá fundo do quintal  
A galinha se acocora  
Fazendo casa das asas  
Pra pinto não dormir fora.

“Fazendo casa das asas” é uma imagem que nos embala com sua sonoridade e nos convida a perscrutar seus sentidos. A representação do animal cujo corpo se transforma no espaço de aconchego e proteção é notada em sua singularidade e expresso através de uma rica imagem. É poesia da melhor qualidade e nos convida a imaginar, a devanear, dado o caráter visual que ela encerra.

São obras que transitam do local ao universal, sem sair do seu canto. Onde houver uma experiência humana poderá estar a forjar-se uma construção simbólica de valor universal. Mas para colher esses sentidos é preciso como que se despir dos preconceitos que a nossa tradição acumulou sobre a produção artística dos pobres.

## Referências

- ABREU, M. (1999). *História de cordéis e folhetos*. Campinas: Mercado de Letras.
- ALI, M. S. (1999). *Versificação portuguesa*. São Paulo: Edusp
- ALMEIDA, A. & SOBRINHO, J. A. (1981, Org.). *Romanceiro Popular Nordestino: marcos e vantagens*  
1. Campina Grande: Universidade Federal da Paraíba/Universidade Regional do Nordeste,
- ALMEIDA, A. & SOBRINHO, J. A. (1978). *Dicionário bio-bibliográfico de repentistas e poetas de bancada*. João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba.
- AYALA, M. I. N. (1988). *No arranco do grito: aspectos da cantoria nordestina*. São Paulo: Ática
- BATISTA, S. N. (1982). *Poética popular no nordeste*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa.
- BORDINI, M. da G. (1986). *Poesia infantil*. São Paulo: Ática.
- BOSI, A. (1987a). *Cultura brasileira: temas e situações* (2ª Ed.). São Paulo: Ática.
- BOSI, A. (1987b). *Cultura como tradição*. In A. Bosi et. al. (1987), *Tradição e contradição*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar/Funarte.
- CANTEL, R. (1993). *La Littérature Populaire Brésilienne*. Poitiers, Center de Rechérches Latino-Américaines,
- CASCUDO, L. C. (1984). *Literatura oral no Brasil* (3ª Ed.). Belo Horizonte: Itatiaia.
- CASCUDO, L. C. (1988). *Dicionário do folclore brasileiro* (6ª Ed). Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo,
- DIEGUES JUNIOR, M. et. al. (1989). *Literatura popular em verso: estudos*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa.
- LESSA, O. (1984). *A voz dos poetas*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa
- LIMA, E. de O. (1978). *Folhetos de Cordel*. Recife: Editora da UFPE.
- LÚCIO, A. C. M. & PINHEIRO, H. (2001). *Cordel na sala de aula*. São Paulo: Livraria Duas Cidades.
- LUYTEN, J. (1992). *O que é literatura popular* (5ª Ed.). São Paulo: Brasiliense.
- MORAIS, L. (1993, Org.). *Dicionário Bibliográfico de Poetas Pernambucanos*. Recife: FUNDARPE.
- MURALHA, S. (1985). *A dança dos pica-paus* (8ª. Ed.). Rio de Janeiro: Nórdica.
- MURALHA, S. (1997). *A televisão da bicharada*. São Paulo: Global.
- PACHECO, J., DUARTE, M. F., SOARES & J., LEITE, J. C. (1976). *Literatura de Cordel: Antologia*. 1. São Paulo: Global Editora.
- PINHEIRO, H. (2002). *Poesia na sala de aula* (2ª. Ed). João Pessoa: Ideia.
- PINHEIRO, H. (2000, Org.). *Poemas para crianças: reflexões, experiências, sugestões*. São Paulo: Duas Cidades.
- PINHEIRO, H. (2004, Org.). *Pássaros e bichos na voz de poetas populares*, Campina Grande: Bagagem.
- PONDÉ, G. M. F. (1982). *Poesia e Folclore para a Criança*. In R. Zilberman (Org.), *A produção cultural para crianças*. Porto Alegre: Mercado Aberto.
- PROENÇA, M. C. (1986, Seleção, introdução e comentários). *Literatura Popular em Verso*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa.
- RIBEIRO, L. T. (1986). *Mito e poesia popular*. Rio de Janeiro: Funarte/Instituto Nacional do Folclore,
- ROMERO, S. (1977). *Estudos sobre Poesia Popular do Brasil*. Petrópolis, Vozes.
- SOBRINHO, J. A. (2003). *Cantadores, Repentistas e Poetas Populares*. Campina Grande: Bagagem.





Actas do 6º Encontro Nacional (4º Internacional) de Investigação em Leitura,  
Literatura Infantil e Ilustração  
Braga: Universidade do Minho, Outubro 2006

### **Versos para el patito feo. Leer, jugar, escribir...**

**César Ortiz**

CEPL - Universidad de Castilla-La Mancha - Espanha

#### **Resumo**

Con motivo del Día Internacional del Libro de este año 2006, celebrado en Cuenca, el CEPLI convocó, en las páginas "Luna de Papel" del periódico *El Día*, un concurso, titulado *Versos para el Patito Feo*, en el que, a través de los maestros o de los bibliotecarios, se solicitaba a los niños de Primaria de todos los colegios de la provincia un poema y una ilustración sobre este popular cuento de Andersen. Con ello se quería homenajear a Andersen, al tiempo que, a partir de la lectura del cuento, se buscaba la recreación de la figura del Patito Feo, del modo en que cada uno la tuviera en mente.

El proceso, la participación, los resultados,... aparecen en este estudio que pretende subrayar cómo a través del juego y la creatividad, leer o recordar un cuento puede ser el origen de un proceso en el que el niño acabará creando un poema, ilustrándolo y descubriendo la magia de la lectura y la escritura. De esta forma, uniendo la imagen de un personaje tan popular como el Patito Feo al aspecto lúdico de la ilustración y la poesía, este tipo de experiencias nos pueden servir como una herramienta útil para la progresiva adquisición de la competencia literaria del joven lector.

## 1. Objetivo: la lectura.

En la tarea de formación de niños y jóvenes y, más en concreto, en el trabajo del binomio lectura/escritura, instrumento básico para la adquisición de conocimientos, son muchísimos los recursos y estrategias que podemos utilizar.

En la experiencia que presentamos hemos hecho de mediadores buscando la potenciación de los hábitos lectores infantiles a través, entre otros instrumentos, de la escritura, siguiendo la teoría (Yubero y Larrañaga, 2003) según la cual *“la vía más directa para el aprendizaje del lenguaje lectoescrito es la lectoescritura. A leer se aprende leyendo, y a escribir escribiendo, pero también se aprende a leer escribiendo y a escribir leyendo. La vinculación más fuerte es la del escritor con la lectura, todo el que escribe lee. Si desarrollamos el hábito escritor, sin duda, estamos contruyendo lectores.”*<sup>57</sup> Y esto lo hemos enriquecido con tres elementos esenciales para el trabajo con jóvenes lectores: un cuento clásico, la poesía y el dibujo.

El cuento utilizado fue la más que conocida historia del Patito Feo (O patinho feio), del escritor danés Hans Cristian Andersen. En este cuento, con elementos autobiográficos, todos los lectores pueden emocionarse con la franqueza de los sentimientos que transmite el autor; los adultos que ejerzan de mediadores entre la historia y los más pequeños pueden apreciar la riqueza de las descripciones, sobre todo de los paisajes. Y los niños suelen sentirse muy ligados a la triste historia con final feliz de un patito muy afectivo. Por lo tanto, disponemos para empezar de un instrumento de conocimiento popular casi universal y que, además, ofrece al niño elementos entrañables y lúdicos.

La elección de la poesía la realizamos por su cercanía al niño. Éste nace prácticamente de la mano de la poesía, que ha llegado a él, incluso por “ósmosis”, a través del ritmo del corazón materno y el balanceo, de las primeras nanas que puede incluso haber conocido antes de ver la luz y de las que disfrutará nada más nacer, sin importar que no entienda el contenido de su significado: es suficiente el sonido, el ritmo, la rima que lo tranquilizan y adormecen. A ellas le siguen las canciones de distintos juegos, las retahílas, adivinanzas y trabalenguas... todos cargados de sonidos, juego, onomatopeyas; poemas repletos de música y sentimientos, sensaciones, deseos; poemas que se perciben casi con todos los sentidos, que expresan y comunican.

Y el dibujo, como un elemento artístico y lúdico más, hará más atractiva si cabe la propuesta para el público infantil a la que va dirigida, sobre todo si, además, aderezamos estos ingredientes con la dosis de sorpresa, emoción y juego que aportan el hacerla en forma de concurso generoso (lotes de libros de manera individual y en colectivo a colegios y bibliotecas) y, además, convocado a través de las páginas de un periódico regional.

## 2. El proceso: el periódico convoca un concurso.

La Organización Mundial para el Libro Infantil celebra el 2 de abril el Día Internacional del Libro Infantil, en homenaje al genial escritor Hans Cristian Andersen. Los actos españoles de este día se han celebrado en el 2006 en Cuenca, a propuesta de la delegación española de esta Organización, y han sido organizados por el CEPLI (Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil) de la Universidad de Castilla-La Mancha, la Biblioteca Pública y la Red de Bibliotecas de la Junta de Comunidades de Castilla-la Mancha. Nosotros, a través de las páginas de uno de los periódicos de más tirada a nivel regional, *El Día*, donde semanalmente aparece una página titulada *La luna de papel* sobre Literatura Infantil y Juvenil, convocamos un concurso con el título *Versos para el patito feo*.

Se trataba de que los niños pintaran su Patito Feo (como ellos lo imaginaran, sin copiarlo de ninguna de las muchas ediciones existentes) y le escribieran unos versos dedicados a él (hablando de su historia, de sus características, de sus sentimientos, etc.). Todo esto debían hacerlo en un folio o cartulina blanca, con no más de diez versos, y el dibujo coloreado en tonos suaves (para su posterior edición a una tinta en las páginas del periódico). El concurso estaba abierto a chicas y chicos entre 6 y 12 años (los años que en nuestro sistema educativo abarcan los curso de Primaria, primero a sexto) que debían participar a través de sus colegios o de las bibliotecas de sus localidades.

Los premios ofrecidos eran cinco lotes de libros para cinco colegios y/o bibliotecas que presentaran los mejores trabajos, y otro premio para el trabajo ganador de cada rango de edad (6, 7,

---

57 LARRAÑAGA, E. y YUBERO, S. (2003). *Escribir para crear, leer para imaginar. La escritura creativa y su relación con el hábito lector*. In CERRILLO, P.D. y YUBERO, S. (Org.), *La formación de mediadores para la promoción de la lectura* (p.151). Cuenca: CEPLI, Universidad de Castilla-La Mancha.

8, 9, 10, 11 y 12 años). Además, los mejores trabajos, premiados o no, serían expuestos en la Biblioteca Pública de la ciudad el mismo día en que se celebraran los actos oficiales de este acontecimiento (2 de abril), y al que acudirían todos los centros participantes.

Una semana después volvió a recordarse en las páginas del periódico la convocatoria del concurso, y a lo largo de todo el mes fueron llegando a la redacción 143 trabajos provenientes de 13 centros y bibliotecas distintos. Ante tanta participación, se optó por seleccionar los dos mejores poemas y los dos mejores dibujos por cada grupo de edad, premiar el poema y el dibujo más originales de entre todos, y destacar a los dos centros que más méritos hubieran reunido. Previamente se publicó un listado con los trece centros participantes, los nombres de los 143 concursantes y se anunció para la próxima semana la publicación de los nombres y obras ganadoras, y para la siguiente un especial de "Luna de Papel" de tres páginas completas con todos los seleccionados.

#### Poema premiado:

Un amanecer  
un pato no quería nacer.  
Al llegar la primavera  
llegaron sus primos de fuera.  
El patito cansado  
se quedó asustado.  
Al mirarse en el charco  
se vio guapo y blanco.  
Triste y asustado  
se quedó helado.  
Al llegar el verano  
sus amigos le animaron.

Autora: Natalia Alarcón  
7 años. Arcas del Villar



Figura 1 - Autor: Raúl López Garrido - 7 años, Leganiel.

Como se puede observar en estos dos ejemplos, así como en el resto de los seleccionados, los niños pusieron toda su creatividad en estos trabajos, consiguiendo obras tan originales como este dibujo del protagonista triste y lloroso, o ese poema a base de pareados que sintetizan muy bien tanto el argumento del cuento como el cúmulo de sentimientos que la historia provoca en la pequeña lectora, y que nos puede hacer recordar las aleluyas, aquellas composiciones de dibujo esquemático y sencillos pareados que desde el siglo XVIII y hasta comienzos del XX fueron las primeras publicaciones de literatura para niños al poner por escrito en forma versada cuentos, fábulas y relatos que se transmitían de manera oral.<sup>58</sup>

58 Martín, A. (2005): *Historia de las lecturas infantiles. Las aleluyas. (Primera lectura y primeras imágenes para niños, siglos XVIII-XIX)*. Revista CLIJ, 179, 44-53.

## ¿Conseguido?

Retomando el objetivo que nos habíamos propuesto, construir lectores, creemos que la utilización de herramientas lúdicas y creativas como la poesía y el dibujo, apoyadas por otros elementos secundarios pero también atractivos como la publicación del evento y sus resultados en un periódico regional, y el formato de concurso con amplitud de premios, ha servido para dar un nuevo paso adelante en el largo camino de la formación de niños y jóvenes en su proceso de adquisición de la competencia lectora.

Desde luego no es una fórmula mágica ni matemática: posiblemente cada grupo, cada situación, incluso cada persona, andará este camino de una manera distinta. Lo cierto, como afirma José María Merino, es que podemos servirnos de obras clásicas y populares de la Literatura Infantil (diferenciándolas de otros textos que deben utilizar para aprender los programas escolares, pues a veces el concepto de libro de texto/libro de lectura se puede confundir y llevar a error al lector principiante) para descubrir a los niños el maravilloso mundo de la lectura y la literatura de modo lúdico y divertido, “alejado de cualquier pretensión que pueda convertir en penosa obligación lo que debe ser goce, diversión, juego”.<sup>59</sup>

---

59 MERINO, J. M. (2005): *Leer, una aventura diferente*. In UTANDA HIGUERA, M.C., CERRILLO TORREMOCHA, P.C. y GARCÍA PADRINO, J. (Org.), *Literatura infantil y educación literaria* (p.28). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.



Actas do 6º Encontro Nacional (4º Internacional) de Investigação em Leitura,  
Literatura Infantil e Ilustração

Braga: Universidade do Minho, Outubro 2006

## **Le texte poétique à l'école**

**Danielle Dubois & Christa Delahaye**

INRP, CRELID.

France

Christa.delahaye@inrp.fr

### **Resumo**

Dans le cadre de notre recherche en «Littérature et Enseignement» à l'INRP (Institut National de Recherche Pédagogique), nous avons proposé un travail sur ce texte poétique, donc l'objectif était de mettre en dialogue les enseignants de tous les niveaux, de la maternelle au lycée (et même à l'université), en ce qui concerne la lecture du texte littéraire. Dans ce communication nous presenterons les résultats de cette recherche.

## 1. La môme néant

Quoi qu'a dit ?  
-A\* dit rin.\*\*  
Quoi qu'a fait ?  
-A fait rin.  
Quoi qu'a pense ?  
-A pense à rin.  
  
Pourquoi qu'a dit rin ?  
Pourquoi qu'a fait rin ?  
Pourquoi qu'a pense à rin ?  
  
-A'xiste pas.

Jean Tardieu (*Le Fleuve caché*)

\* Prononciation patoisante du pronom « elle »

\*\* Prononciation patoisante du pronom « rien »

Dans le cadre de notre recherche «Littérature et enseignement» à l'INRP (Institut National de Recherche Pédagogique), nous avons décidé de proposer un travail sur ce texte poétique. Notre recherche a pour objectif de mettre en dialogue les enseignants de tous les niveaux, de la maternelle au lycée (et même à l'université), en ce qui concerne la lecture du texte littéraire. Le principe consiste à proposer la lecture d'un même texte dans toutes les classes, à se rencontrer dans le cadre de réunions régionales pour échanger sur ce texte avant la mise en œuvre dans les classes, puis à se retrouver plusieurs fois au cours de cette mise en œuvre et après afin de confronter les pratiques, les dispositifs didactiques et pédagogiques, d'en étudier les effets à partir de l'accueil et des réponses des élèves. Par ailleurs, nous ouvrons nos propositions de travail à des collègues étrangers, pour élargir la comparaison afin de mieux interroger nos propres modalités d'enseignement de la littérature.

Nous avons travaillé l'année précédente sur le conte d'Andersen *La petite sirène*, et nous avons abouti à deux journées d'études internationales à Lyon, en décembre 2005.

À partir de 2006, nous avons décidé de centrer notre recherche sur la poésie pour une durée de trois ans.

Pourquoi ce travail sur le texte poétique? Tout simplement parce que la recherche pédagogique et didactique s'est essentiellement focalisée sur le récit depuis un bon nombre d'années, du fait de l'accent mis par la critique sur ce type de textes: les enseignants ont été amenés, en raison de la définition des programmes, à transposer dans le cadre de leurs cours les outils fournis par la narratologie. Tous se disent beaucoup plus démunis en matière de poésie et ont le sentiment de n'avoir à leur disposition que des éléments techniques assez basiques pour investir les textes: des éléments essentiellement formels (rimes/métriques/ diverses figures de style/ éléments d'histoire littéraire au lycée), qui ne permettent pas à eux seuls de conduire une véritable éducation à la poésie.

Afin de faire émerger plus clairement les questions, nous prenons à chaque fois le parti de proposer des textes dont nous pensons qu'ils poseront problème aux élèves et à leurs enseignants. C'était déjà le cas avec le texte d'Andersen, lire «*La môme néant*» en classe n'avait rien d'évident, nous le savions bien.

C'est un texte qui a eu tendance à susciter d'abord l'étonnement et même le rejet, de la maternelle à l'université. Il commence par sonner comme une comptine absurde (du genre *Polichinelle cocasse*, *Une souris verte*), un poème à la Lewis Carroll...dans la tradition des **Nursery rhymes**. En fait, il s'agit de ces textes très brefs, particulièrement contraints sur le plan formel, reposant sur des jeux de son, jeux de rythmes qui conduisent à la profération de propositions sémantiques souvent incohérentes, plus ou moins cruelles, plus ou moins inquiétantes, voire absurdes, mais qui fonctionnent en même temps comme de véritables « machines métaphoriques ».

Tardieu, et les surréalistes se sont inspirés du genre:

**«À mesure que je vis, je dévie, je dévie**

**Mais à mesure que je meurs, je demeure, je demeure.»** (In *Le fleuve caché*)

Ce texte a d'abord provoqué le rire, mais ce que nous appelons en France le rire jaune:  
 Un rire exutoire chez les petits (en maternelle, CE2 -soit 8ans-, ou encore en CM2 -soit 10 ans-)  
 Un scepticisme chez les étudiants: *ce texte ne m'inspire vraiment pas grand-chose* » en licence.  
 Voir un certain courroux, comme chez cette enseignante: *J'étais pétrie de littérature telle qu'on l'enseigne au lycée (étude rigide des textes, choix des professeurs très précis)*  
*J'ai été étonnée du choix de La même néant, et le langage déglissé, je trouvais ça un peu...*  
*D'abord, Tardieu, j'étais un peu choquée qu'il ait pu se laisser aller à ce langage un peu idiot, un peu sans intérêt.*  
*Je me disais, les enfants, ça va les faire rire....*  
*Ça déclenche des déviations dont on n'est plus maître (du moins pour certains dans la classe)...*  
*Je me disais, pour moi, la poésie, c'est pas ça...*  
*Mais quand ils l'ont mis en scène, ils se le sont approprié, il fallait qu'ils le vivent dans leur corps, il y avait une mise en scène... des choses en sont venues...*  
*Elle (une conseillère pédagogique associée à notre recherche et qui a mené la lecture dans la classe) leur a laissé la bride sur le cou, ils ont pu exprimer des sentiments d'enfants exclus, avec quelqu'un qui répondait «les pieds dans ses bottes».*  
*Ils ont vu des choses que je n'avais pas vues, depuis, ils vont à la bibliothèque, chercher des textes : « on emprunte les poèmes de... », ils se disent qu'ils peuvent disposer des mots du poète.*  
*«On a emprunté certains mots à Jean Tardieu, ce sont ses mots, mais il nous les prête.»*  
*Ils ont vraiment un sentiment de liberté.*

### **1.1. Du rire jaune à la recherche d'interprétation**

De fait, les élèves de cette classe de CE2, dans une zone classée en difficulté, se sont mis à lire le recueil *Monsieur, Monsieur*, en autonomie, pour la plupart *in extenso*, avec un intérêt et un profit bien réels.

Nous avons pu constater le même cheminement auprès dans toutes les classes qui ont travaillé ce texte:

En maternelle (3 à 4ans), ils s'entraînent à rire les uns les autres de façon un peu forcée à la lecture du poème opérée par la maîtresse(un rire exutoire, dit la maîtresse)

Maîtresse : *Pourquoi ça vous fait rire ?*

E 1: *parce que ça fait rigoler*

E 2: *parce que ça fait penser à un clown*

*Parce que ça existe pas...*

Me: *vous voulez essayer avec moi ?*

EEE: *oui*

Invités à dire collectivement les réponses, les élèves ont d'abord du mal à dire ces réponses et surtout, ils rient moins désormais, pour finalement conclure, après un certain temps :

E: *ça fait pas rire.*

Dans l'ensemble, ils reconnaissent la forme poétique, à partir du rythme.

Le processus sera le même en CE2 (8 ans): devant l'apparence de platitude exacerbée et de vide du texte, qui les fait rire aussi parce qu'il est écrit dans une langue patoisante qu'ils ont peu l'occasion de rencontrer à l'école, les enfants éprouvent le besoin de combler le caractère «creux» du texte (pour reprendre le mot utilisé par la maîtresse) et d'imaginer des situations, des personnages, des relations entre ces personnages. Ce texte si scandaleusement vide appelle en fait la construction de représentations mentales, d'élaborations référentielles pour être saisi. C'est donc l'absence de propositions de sens offertes immédiatement par le texte lui-même qui fait résistance et provoque l'implication et la collaboration des jeunes lecteurs dans le cadre de cette lecture conduite à l'école et plus précisément encore celui d'une recherche (comme le savent les élèves), ce qui induit certainement des postures spécifiques : les enfants se sentent impliqués et se savent observés, ils ont un peu le sentiment d'être des chercheurs eux aussi.

Invités à une mise en espace sonore du texte, ils proposent un nombre différent de personnages, selon les interprétations, mais finalement ce qui tend progressivement à émerger puis à se fixer au fil des essais individuels échangés collectivement, c'est souvent l'idée d'un dialogue avec une instance qui nous dépasse, une instance transcendante.

Comme j'étais revenue dans la classe avec un enregistrement sonore (disque *Quoi qu'y disent ?* Le chant du monde, distribué par Harmonia mundi), la discussion a pu reprendre et se conclure autour du texte :

-On se croirait dans les nuages,

-Ça fait comme une grosse voix qui parlerait dans le ciel, à nous, en bas, sur terre, on est là...  
(geste d'impuissance)

Ce jeune garçon de huit ans pense manifestement à une puissance transcendante, un Dieu qui questionnerait l'impuissance des hommes à comprendre ce qui leur arrive...

Le texte a fréquemment suscité des interprétations et des discussions à caractère métaphysique, spirituel dans les classes. Il a permis d'exprimer des interrogations, que les maîtres français, dans le respect d'un devoir de laïcité, ont souvent tendance à refouler de leur cours.

Dans le cadre d'un module «Poésie, mise en voix», j'ai invité mes étudiants de licence en arts du spectacle à préparer une mise en espace sonore du texte, et à écrire au fur et à mesure leurs intentions de jeu, et donc d'interprétation.

Les consignes étaient ainsi passées:

1) *Distribution du texte (dans sa présentation d'origine : outre le titre, Jean Tardieu propose une didascalie pleine de fantaisie) donné à découvrir individuellement.*

2) *Vous allez préparer la mise en espace sonore du texte, j'entends par-là essentiellement un travail vocal mais que vous présenterez sur un espace scène (en l'occurrence un espace dégagé dans la salle de cours, mais il peut y avoir des déplacements d'un espace à un autre). Vous disposez pour cela de 15 minutes de réflexion et d'entraînement. Pendant ce temps-là, vous exprimerez par écrit votre relation personnelle à ce texte, ce qu'il vous dit personnellement. Je choisis volontairement de formuler ma consigne de façon assez vague, nous y reviendrons ensuite et nous en discuterons: vous devez vous sentir libre dans votre réponse.<sup>60</sup>*

*Chacun présentera son jeu, et s'il s'agit d'un jeu à plusieurs, vous vous entendrez avec vos partenaires, ce qui suppose explicitation des intentions : vous pouvez les écrire afin de les clarifier.*

3) *Présentation des jeux au sein du groupe, échange oral ; après chaque proposition, explicitation de la réception du public, des intentions des joueurs.*

4) *Vous reprenez le travail d'écriture pour le compléter : quelle est maintenant votre relation au texte (par rapport à la précédente), maintenant que vous vous êtes entendu personnellement, que vous avez vu et entendu les autres.*

5) *Que pensez-vous du dispositif mis en œuvre?*

Il s'agit d'étudiants qui ont un certain entraînement au jeu dramatique, aux pratiques de mise en voix, mise en espace. La prise de risque fait partie des habitudes de travail, ils savent qu'elle est toujours régulée par l'enseignant et par le groupe, qu'une consigne peut toujours être dialoguée en cours de route, en toute confiance.

Voici quelques exemples, sous forme de fragments, de cheminement de l'écriture:

**M: écrit 1** - *Ce texte me semble court mais assez dense dans ce qu'il propose. Il offre une possibilité de jeu diversifiée. La question de la mise en voix reste assez délicate car la mise en voix prend le parti de celui qui dit (du personnage), alors que la lecture prend le parti de celui qui lit (le lecteur interprète). [...] au début, le texte peut paraître plutôt amusant mais la question de la non existence installe une atmosphère plus tendue.*

**écrit 2** - *Le texte pose une question fondamentale, celle de l'existence. Avec J. nous avons eu l'idée du personnage « Dieu » et d'un autre, une marionnette.[...]Ensuite, j'ai aidé dans la mise en scène de C. et K. : jouer dans le noir, à plusieurs voix, des gens de passage, anonymes me paraissait touchant : ce texte me fait penser à la mort, elle-même anonyme, unique, personnelle et universelle. Je trouvais la proposition subtile [...], le jeu sur la voix important (proche, loin, fort, poussé, naturel...).*

*Pour conclure, je peux dire que ce texte évoque pour moi une non-existence anonyme et universelle, qui peut prendre toutes les formes. Il est poétique car il parle de la mort, la vie, l'absence... (thèmes renvoyant au lyrisme) et propose une certaine rythmique, presque versifiée.*

L'étudiante, C., écrit:

---

<sup>60</sup> Cette justification énoncée au moment de la passation de la consigne est importante. Elle fonctionne un peu comme une négociation avec le groupe: on sait qu'une consigne vague met mal à l'aise un élève et qu'elle lui donne le sentiment d'insécurité souvent paralysant. Ici, la diversité des interprétations de la consigne passée est précisément ce qui est recherché et elle fera l'objet d'un retour collectif objectif à partir des documents collectés.



*Personnellement ce texte ne m'inspire pas, alors, je ne verrais pas de personnages, pas de «décors». Il ferait noir, de façon absolue, on ne verrait rien du tout, et tout à coup, une première voix naîtrait de quelque part, puis une autre et encore une autre, etc...Chaque voix serait différente dans le timbre, l'intonation, l'accent, la façon de parler (comme dans la didascalie). Chaque voix émergerait d'un endroit différent, avec un volume sonore plus ou moins important, d'en haut, d'en bas, à gauche, à droite, lointaine ou proche.*

*On aurait comme une impression de «gens de passage», qui ne s'arrêteraient pas, qui observent quelque chose, peut-être la même chose, comme une parole éphémère, sauf la dernière, plus posée, plus définitive et qui viendrait de nulle part et partout à la fois.*

*Alors le fait que cela ne m'inspire pas, finalement, c'est intéressant...*

## **1.2. Accorder le statut de sujet-lecteur aux élèves dans le cadre du cours de littérature**

Ce que je voudrais dire, c'est que, en dépit des réticences de départ chez les enseignants, ce texte a fait événement dans les classes, a remis en question leurs représentations souvent réductrices du texte poétique et des modes d'appropriation possibles à l'école.

Il a contribué à la reconnaissance du statut de sujet-lecteur chez les élèves par les maîtres. *Ils ont vraiment un sentiment de liberté*, dit la maîtresse de CE2 dont le fonctionnement pédagogique se retrouve soudain bouleversé : elle avait effectivement tendance à prévoir, dans le cadre de sa classe d'élèves réputés en difficulté, des propositions adaptées au niveau de chaque enfant afin de ne pas les mettre dans une situation d'échec. Elle est aujourd'hui la première étonnée par leur engouement pour la poésie, par leur assiduité à emprunter des recueils à la BCD.

Le contact avec une langue dont le fonctionnement dérange parce qu'il diffère du fonctionnement standard, bien loin d'inquiéter les élèves, les amuse, les intrigue et progressivement les séduit et les questionnent, à condition toutefois qu'ils puissent (tout aussi progressivement) parvenir à la conviction qu'une parole est donnée à entendre ou plus exactement à produire/restituer à partir des interstices, des hiatus sémantiques, syntaxiques ou logiques apparents du texte.

*Certains ont ri, mais...*

*Les gamins m'ont aidée, moi, à avoir un autre ressenti...*

*C'est toujours le même problème, on a peu tendance à leur faire confiance...*

*Jamais je n'aurais commencé une recherche poétique par celui-là...*

*Ce que j'ai bien aimé, ça les a libérés...*

*En fait jusqu'à présent, on était englué, ça sonnait creux.*

*Peut-être que je leur transmettais trop mon ressenti quand je leur lisais un texte...*

*Ça restait étouffant, depuis, ils rentrent dans l'écrit...*

*Il y en a une qui m'a dit : « on plonge dans l'histoire, et on en sort, on est mouillé, imprégné. »*

*En fait, ils ont un grand attrait pour les images poétiques...*

Disons que les élèves se sont trouvés en situation d'activer les jeux du texte, d'en faire jouer les pièces constitutives et disjointes. Or il s'agit bien d'un jeu qui n'est ni déplaisant ni gratuit, comme le soulignait joliment cette jeune élève.

Pour conclure, j'ajouterai donc que noter recherche qui tente de cerner les capacités de compréhension/interprétation des textes littéraires chez les élèves à tous les niveaux de leur scolarité est un même temps une action de formation pour les enseignants, qu'ils soient débutants ou confirmés. Dans un groupe d'enseignants stagiaires<sup>61</sup>, un seul a osé se livrer à l'expérience de cette lecture, avec une classe seconde technique (les autres ayant renoncé par crainte de rencontrer des problèmes). Il s'agit d'un enseignant très «classique», qui avait même avoué avoir quelques problèmes de relation avec ses élèves dont il se sentait assez éloigné sur le plan culturel. Je livre la conclusion de la séance de restitution au sein du groupe de stagiaire en formation.

P-E (nous le nommerons ainsi) était sorti enchanté de sa classe et de l'implication dont les élèves avaient fait preuve:

M à P-E: *Qu'est-ce que tu vas faire, maintenant ? Tu vas en rester là?*

---

61 Il s'agit du groupe de formation de professeurs de lycée et collage, animé par Christine Prévost, MCF à l'IUFM de Lille. Nous citons les propos qu'elle a elle-même recueillis.

P-E: *Justement, je me demandais, ils ont dit beaucoup de choses, mais puisqu'on parle de confiance (faire confiance aux capacités des élèves) comment les rendre conscients qu'ils ont dit quelque chose de pertinent ?... C'est une classe qui manque d'assurance...*

M: *Je ne suis pas persuadée qu'ils ont réalisé à quel point ils ont dit des choses essentielles, en particulier à la fin, sur l'apparente simplicité d'un texte finalement plus complexe qu'il n'y paraît...je veux dire, les élèves ont peut-être le sentiment d'une séance sympa, différente, sur un texte bizarre, un truc un peu à part par rapport à tout ce qu'ils ont fait depuis le début de l'année, mais qu'ils n'ont pas forcément réalisé que cette séance démontre des progrès dans leurs capacités de parler d'un texte...*

P-E: [...] *Je les ai félicités pour ça, pour leur participation...au fond, j'y croyais pas non plus.*

G: *Sauf que toi, tu as foncé quand même ; tu as décidé de surmonter tes préjugés...moi, pas...et c'est marrant, parce que moi j'avais l'impression que toi et M, vous saviez où vous alliez...*

S: *...en fait, faut oser...*

L'enseignant formateur : *oser quoi ?*

M: *...l'inquiétude, l'inconfort...l'insécurité...*

La situation de prise de risques calculés, de non maîtrise absolue d'une situation d'enseignement, pour peu qu'elle soit réfléchie et/ou accompagnée au sein d'un groupe amène effectivement chez les maîtres une conscientisation aiguë et particulièrement bénéfique de ce que peut être le partage d'un texte et l'apprentissage de la lecture de littérature à l'école.

## **2. Lecture *Des Effarés* d'Arthur Rimbaud**

La lecture d'un texte littéraire - poétique ou non - s'enrichit dans la classe des étonnements, des doutes, des impressions, des sensibilités, des incompréhensions des uns et des autres dans des échanges nourris qui mêlent à l'envi de manière non hiérarchisée affects et effets du texte. Quelquefois<sup>62</sup>, les élèves restent sans voix, dans l'incapacité de dire leur ressenti, interloqués qu'ils sont par un tel texte. Familiers depuis toujours des récits qu'ils entendent ou qu'ils inventent, les élèves sont saisis par l'écriture concentrée de la poésie : ils perçoivent que le poème se situe à la limite de l'indicible, qu'il dit, comme le soulignait Barthes, ce qu'on ne peut dire. C'est cette écriture particulière qui les amène à reformuler une histoire qu'ils comprennent peut-être ou qu'ils comprennent mal, qu'ils croyaient comprendre et qu'ils ne sont plus sûrs de comprendre maintenant qu'ils se sont frottés à la cervelle des autres.

Ainsi définie, la reformulation constitue un moment important du débat ; elle s'élabore progressivement, lentement et son déroulement est rarement linéaire. En fait, elle s'attache tout autant qu'à raconter une histoire, à raconter la lecture silencieuse. Sans que le maître ait explicitement besoin de beaucoup intervenir, le débat est ponctué de questionnements, d'explicitations, d'explications, de justifications... qui mettent en jeu les réactions spontanées et propres à chaque sujet lecteur confrontées à celles de l'ensemble du groupe. Des interprétations prennent forme peu à peu dans l'espace laïque de la classe où toutes les idées émises dans le respect des consciences de chacun peuvent être accueillies, discutées, confrontées au texte, précisées, rejetées ou au contraire gardées. Cet espace singulier que seule l'école peut offrir aux apprentis lecteurs comme aux futurs citoyens se situe à l'intersection de deux aires de jeu successives, à l'intersection de ce qui est propre à chacun d'une part et de ce qui renvoie au groupe classe englobant les autres joueurs et quelquefois le professeur lui-même d'autre part. De ce fait, les cheminements d'appropriation sont variés, combinant faits de société, marques culturelles, savoirs scolaires, émotions, effets esthétiques du texte... Ce qui rend difficile le travail d'anticipation de l'enseignant et qui interroge, en conséquence, la formation des enseignants à l'enseignement de la lecture littéraire.

Notre réflexion s'appuie sur l'expérimentation que nous conduisons dans les classes de l'école maternelle à l'université à l'Institut National de Recherche Pédagogique. A partir d'un vaste corpus de poèmes et de chansons identique pour tous les niveaux, les enseignants font le choix d'une dizaine de textes et déterminent un parcours de lectures. Les mises en œuvre sont laissées à l'initiative des enseignants qui tiennent, dans un portfolio, la chronique de leur travail. Des rencontres régionales, nationales et internationales regroupent à intervalles réguliers les enseignants des

---

62 Ce fut bien souvent le cas à la lecture de *La même néant* de Jean Tardieu. Cf. la communication de Danielle Dubois Marcoin.

différents niveaux. Les problématiques posées par l'enseignement littéraire se dégagent peu à peu lors de ces rencontres qui fonctionnent en fait comme des actions de formation. Nous nous attacherons, dans cet article, à analyser le cheminement de la réflexion collective d'une classe de CM1-CM2 rurale<sup>63</sup> après la lecture individuelle du poème *Les effarés* de Rimbaud<sup>64</sup>.

## 2.1. Du roi Dagobert à Rimbaud

Plusieurs étapes dans la progression de la pensée des élèves peuvent être définies.

-Tout commence par une bizarrerie grammaticale : « les pauvres Jésus pleins de givre »<sup>65</sup>. Etonnés que l'on puisse employer un pluriel pour le nom de « Jésus », les élèves comprennent que cette expression est une image qui permet de décrire et d'insister sur la condition des enfants : ils sont pauvres et innocents.

-Survient un conflit d'ordre culturel. Un élève s'étonne alors de l'emploi du mot «culotte» à la fin du poème. Culturellement, ce mot lui donne à penser que finalement ce sont sans doute des filles dont il est question dans le poème. Trouble des élèves qui relisent le texte.

-Conflit dénoué par le savoir grammatical... La retranscription (annexe1) montre qu'ils convoquent leur savoir grammatical: parmi les cinq petits, on compte au moins un garçon en raison de l'emploi du pronom personnel « ils » ; savoir scolaire qui ne souffre aucun doute comme en témoigne le connecteur déductif « donc » employés à deux reprises. Comment résoudre cette énigme ?

- ...par une référence culturelle. A ce moment, un élève intervient pour rappeler que le roi Dagobert, qu'on ne peut soupçonner d'être une fille, portait aussi une culotte. Rires des élèves qui sentent que cet argument renvoie à des savoirs de petits, peu légitimes dans une classe de cycle 3. L'enseignante n'intervient pas.

-Mais alors quel sens donner au choix du mot «culotte» ? La conversation se poursuit sur une question d'histoire littéraire : le choix du mot «culotte» renvoie-t-il à une spécificité de l'auteur Rimbaud que les élèves viennent de «rencontrer» (selon leur expression) pour la première fois ? Est-il coutumier de l'emploi de mots vieilliss ? Ou bien est-il lui-même un auteur ancien ? Le détour par la chanson enfantine a permis de résoudre plaisamment une difficulté lexicale et de faire rebondir le débat sur le moment d'écriture du poème, moment que les élèves estiment intéressant de connaître pour clarifier les choix linguistiques de l'auteur. Ils se promettent de chercher ces informations pour la prochaine séance. Le débat se poursuit.

-De l'intérêt des champs lexicaux: la question du «lange». La question vestimentaire rebondit à propos du mot « linge » employé par Rimbaud à la dernière strophe. Lange est un mot que seul un enfant de la classe connaît. Cet élève se souvient l'avoir entendu au catéchisme et lui rappelle la naissance de Jésus. A ce moment, le rapprochement entre la Nativité et la scène des Effarés est amorcé comme en témoigne l'échange entre les élèves A. et T. qui se conclut par «c'est tout pareil comme Jésus» (Annexe 2).

-Mise en relation analogique entre la scène des Effarés et celle de la Nativité. Dans un va-et-vient constant entre ce qui se dit et ce qu'on lit et ce qu'on relit, va-et-vient qui témoigne de la circulation dans le texte générée tantôt par les analyses personnelles des jeunes lecteurs et tantôt par celles qui se construisent collectivement dans la classe-, les élèves prélèvent et interprètent les éléments marquants du poème caractérisant cette «scène»: minuit devient l'heure de la naissance de Jésus ; le givre et le pain figurent le froid et la faim dont souffrent les pauvres et avec lesquels il convient de partager comme le demande la religion chrétienne. On retrouve le mode habituel d'élaboration de la compréhension décrit autant par Bruner que par Eco: «[...] les gens, écrit Bruner ne traitent pas le monde qui les environne événement par événement, ni les textes phrase par phrase. Ils insèrent les événements et les phrases dans des structures plus larges [...]. Ces structures plus larges fournissent le contexte interprétatif aux composants qu'ils [schémas ou cadres] englobent<sup>66</sup>». Mode d'élaboration qui explique la pluralité des compréhensions possibles. Par touches successives, le débat a cette

63 Classe de Corinne Prost, Mailly-Raineval, circonscription d'Amiens 5.

64 Voir l'analyse de l'ensemble de la séquence dans « Débats autour du texte littéraire », 7<sup>èmes</sup> Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature : «Parler, lire, écrire dans la classe de littérature: l'activité de l'élève, le travail de l'enseignant, la place de l'œuvre» ; IUFM de Montpellier, avril 2006.

65 Les élèves ont lu une version « mélangée » des deux versions successives de Rimbaud (celle de 1870 et celle de 1871) imprimée à partir du site [poetes.com/rimbaud/effares](http://poetes.com/rimbaud/effares) (voir annexe 3).

66 C'est en 1990 que ces deux théoriciens, dans des disciplines différentes insistent sur l'idée de contexte dans l'élaboration de la signification.

fonction de permettre aux élèves d'élaborer ou de déterminer presque naturellement, sinon logiquement, un système qui rende plausible la perception d'indices disparates. Dans cette classe rurale, fréquentant en quasi majorité le catéchisme (ce qui ne sera pas le cas en milieu urbain<sup>67</sup>), l'interprétation du poème s'est élaborée en référence à un élément de la culture religieuse de l'ensemble des élèves, croyants ou pas, celui de la représentation traditionnelle de la crèche.

### **2.1.1. Rimbaud, Andersen et Hugo**

Pour les élèves, cette accumulation de notations religieuses ne peut qu'avoir été voulue par l'écrivain. Peu à peu, le jeu englobe un nouveau joueur qui s'invite dans la partie : l'auteur lui-même. Les élèves ont trouvé en ligne des éléments biographiques bien éloignés de l'image qu'ils se faisaient du poète, citant pêle-mêle les fugues, les beuveries avec Verlaine, sa formation chrétienne et ses lectures de la Bible... L'interjection « misère ! » les a touchés, au point de se demander en vain s'ils avaient déjà été interpellés avec autant de force au cours des précédentes lectures. Toutefois, l'interrogation de leur jeune mémoire littéraire a été fructueuse : ils ont rapproché *Les Effarés* (1870) de *La petite fille aux allumettes* (1845) texte étudié l'an passé et aussi des *Misérables* (1862) que beaucoup connaissaient par sa version filmée. En regroupant ainsi dans une même famille d'auteurs sensibles à la souffrance des enfants Rimbaud, Andersen et Hugo, ils définissent presque naturellement un repère solide dans leur histoire littéraire en construction.

### **2.2 Quels rôles l'enseignante a-t-elle joués dans le débat ?**

Comme le montre la retranscription, l'enseignante n'intervient pratiquement pas et laisse la pensée collective se déployer. Elle feint de s'étonner quand un élève dit ne pas connaître l'auteur (amenant ainsi à la distinction entre la désignation du poète par son nom et la connaissance de son oeuvre proprement dite). Elle accepte les arguments même s'ils renvoient à une culture d'enfance pas toujours valorisée à l'école. Elle ne cherche pas à avoir une position centrale dans le débat qui progresse entre pairs sans guidage appuyé de sa part. Elle prend part au jeu de la lecture littéraire elle aussi en approuvant l'idée de scène. Il faut souligner que cette idée de « scène » était notée dans sa préparation : scène au sens pictural du terme évoquant la peinture d'un clair-obscur dramatique. Ce n'est pas tout à fait à cette scène que les élèves ont pensé ; mais l'enseignante était dans une situation d'attente relative à ce type d'interprétation. En conséquence, elle a donné du temps aux élèves lorsqu'ils ont commencé à décrire la boulangerie.

Cela n'a pas été le cas lorsqu'un garçon a cherché à développer l'image de la prison à partir de l'évocation du « soupirail ». L'enseignante intervient en demandant : « Pourquoi parles-tu de prison ? On a dit qu'ils étaient où ? ». Ce qui tarira momentanément toute source d'interprétation relative à la juxtaposition de deux mondes qui s'ignorent et à l'incommunicabilité entre le boulanger et les enfants. Contrairement à l'attitude bienveillante qu'elle manifestait jusque là, elle semble s'impatisser comme le donne à penser la forme de la deuxième question qui sonne un peu comme un rappel à l'ordre et exprime ainsi la volonté hégémonique interprétative qu'on trouve quelquefois dans certaines classes. En définitive, elle ne donne pas l'occasion, à ce moment de la séquence, de formuler plus précisément l'interprétation symbolique du soupirail : est-ce parce qu'elle ne la perçoit pas au moment de l'énonciation ? Ou est-ce parce qu'elle est satisfaite du travail des élèves et ne cherche pas à développer un autre axe interprétatif, allant ainsi à l'encontre des objectifs de l'enseignement littéraire ? Si les incompréhensions du maître sont nombreuses dans les débats, les élèves savent bien qu'elles sont en partie feintes et destinées à entraîner l'ensemble des élèves vers une réflexion divergente ou plus complexe ; mais elles se situent bien souvent aussi au moment où l'élève entre directement dans l'interprétation symbolique d'un passage non prévue et parfois non perçue comme telle par l'enseignant. L'élève reprendra son interprétation d'opposition entre les riches et les pauvres quand il illustrera le poème dans son cahier. Dans cette classe, l'illustration du texte n'est pas la simple clôture ludique de la séquence, mais permet à chacun de reprendre à son compte ce qui lui correspond le mieux dans ce qui a été dit. Il n'y a donc pas eu pour cet élève obligation de renoncement.

---

67 Une enseignante associée à notre recherche, A. Portelette, rend compte de l'interprétation psychanalytique de ses élèves de 5<sup>ème</sup> d'un collège de la banlieue parisienne (Vaujours, Seine-Saint-Denis).

### 3. Former à l'enseignement littéraire

Au fil du débat, l'enseignant est tour à tour animateur, médiateur, centralisateur, joueur lui-même quand il donne son sentiment, quelquefois arbitre quand il sent que le jeu dégénère, récupérateur aussi quand il reprend une idée émergente passée inaperçue au moment de son énonciation et qu'il souhaite réintroduire plus tard. Comment la préparation de la séquence peut-elle prendre en compte ces aspects ? « Il est difficile de tout prévoir », écrivent les professeurs ; « je fixe un cap et je reste à l'écoute ». Aussi les préparations prennent-elles souvent davantage en compte les apprentissages à l'entour du travail littéraire comme la formation de la personne et du citoyen (capacité à prendre la parole, à exprimer une idée, à écouter et intégrer les propos des autres élèves...) plutôt que les aspects littéraires proprement dits, comme les effets esthétiques ou les valeurs philosophiques, éthiques, morales... Elles sont presque toujours rédigées sur un mode générique, valable pour toutes les lectures et tous les textes, privilégiant la formation *par* la littérature à la formation *à* la littérature.

« Ça part dans tous les sens », disent les maîtres même expérimentés à l'issue de ces débats dont ils sortent à la fois contents et insatisfaits, mais dont ils ont du mal à évaluer l'efficacité. Contents des réactions pertinentes des élèves ; insatisfaits parce que ne sachant pas à quel moment arrêter les discussions qui leur semblent s'éloigner du texte : « A quel moment parle-t-on réellement *du* texte et pas à *propos du* texte ? » demandent-ils dans le portfolio qu'ils rédigent pour la recherche, s'interrogeant à la manière d'Alain Viala sur les grandes finalités de l'enseignement littéraire et infléchissant ainsi le parti qu'ils semblaient avoir pris dans leur préparation de classe.

Il apparaît donc, au terme de notre exposé, que le dispositif pédagogique du débat littéraire met au jour la tension clairement perceptible aujourd'hui dans la définition des finalités de l'enseignement de la littérature en France : s'agit-il essentiellement de former les élèves par la culture littéraire ou de les former à la culture littéraire ? Et nous voyons que cette dialectique est présente dans certaines classes de poésie à l'école, sans doute parce que les élèves qui font preuve de curiosité et de bon sens font un usage complémentaire des deux alternatives.

### Références bibliographiques

- Barthes, R. (1973). *Le plaisir du texte*, Points, Essais, n°135, Paris: Seuil.
- Barthes, R. (2003). *La préparation du roman, Notes de cours et de séminaires au Collège de France, 1978-1979 et 1979-1980*, Paris : Seuil-Imec.
- Bruner, J. (1997). ... *car la culture donne forme à l'esprit, de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris: Editions Eshel.
- Bruner, J. (2005). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ? Le récit au fondement de la culture et de l'identité individuelle*. Agora, Paris: Retz.
- Compagnon, A. (2005). *Les antimodernes, de Joseph Maistre à Roland Barthes*. Bibliothèque des idées, NRF, Paris: Gallimard.
- Eco, U. (1992). *Les limites de l'interprétation*. Paris: Livre de Poche.
- Tauveron, C. (2004). *La lecture comme jeu, à l'école aussi*. Actes de l'Université d'Automne DESCO intitulé *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements*. Téléchargeable à l'adresse : [http://eduscol.education.fr/D0126/lecture\\_litteraire\\_tauveron.htm](http://eduscol.education.fr/D0126/lecture_litteraire_tauveron.htm). Consulté le 24 avril 2006.
- Viala, A. & Aron, P. (2005). *L'enseignement littéraire*. Que sais-je? Paris : PUF.

## ANEXES

### Annexe 1

*R : c'est « ils » avec un « s », donc on sait qu'il y a au moins un garçon.*

*F : Oui, mais ils disent « ils crèvent leur culotte », les garçons ne portent pas de culotte...*

*Rires*

*T : A ce moment-là, ce serait « elles ».*

*Q : Oui, mais, madame, il y a une règle, « ils » : il peut y avoir des filles, mais c'est le masculin qui l'emporte. Donc il y a des filles et des garçons.*

*G : Oui, mais on dit « Le roi Dagobert a mis sa culotte à l'envers » et ce n'est pas une fille le roi.*

*Rires*

*R : Avant, on disait ça.*

*A : La poésie, c'est une vieille poésie.*

*Q : Ben oui, c'est ce que j'allais dire, c'est d'autrefois ça.*

*A : Il faut trouver le nom de l'auteur.*

*Maîtresse : On ne l'a pas ?*

*A : Si, mais il faut trouver des informations sur lui.*

*O : On vient de le rencontrer.*

*R : C'est pas obligé que ce soit ancien mais peut-être que cet auteur-là emploie des termes anciens.*

### Annexe 2

*T : A la dernière strophe, il parle de « lange » : c'est un genre de berceau ; non, c'est un genre d'habit qu'on met aux petits.*

*Maîtresse : Est-ce qu'aujourd'hui, vous avez déjà entendu le mot lange, soit pour vous, soit pour vos frères et sœurs ?*

*T : Si, une fois, je l'ai entendu. C'est quand j'étais au caté, quand Jésus est né, on l'a mis dans un lange.*

*M : Ben, ça nous dit pas ce que c'est qu'un lange.*

*T : C'est un peu comme un drap mais en plus petit, c'est comme une couche.*

*M : Ah oui, c'est vrai, on l'avait appris au caté.*

*Maîtresse : C'est bien intéressant ce que tu nous dis là, T. !*

*A : « Les pauvres petits Jésus », c'est parce que c'est des petits enfants petits et innocents.*

*T : Peut-être qu'ils ont écrit ça parce que ça ressemblait...*

*A : Ils veulent peut-être faire une scène.*

*Maîtresse : Ah ! Bonne idée, pourquoi penses-tu à une scène ?*

*A : Parce que c'est tout pareil comme Jésus*

### Annexe 3

Texte des *Effarés* sur lequel ont travaillé les élèves.

Noirs dans la neige et dans la brume,  
Au grand soupirail qui s'allume,  
Leurs culs en rond,

A genoux, cinq petits - misère! -  
Regardent le boulanger faire  
Le lourd pain blond...

Ils voient le fort bras blanc qui tourne  
La pâte grise, et qui l'enfourne  
Dans un trou clair.

Ils écoutent le bon pain cuire.  
Le boulanger au gras sourire  
Chante un vieil air.

Ils sont blottis, pas un ne bouge,  
Au souffle du soupirail rouge  
Chaud comme un sein.

Et quand, pendant que minuit sonne,  
Façonné, pétillant et jaune,  
On sort le pain,

Quand, sous les poutres enfumées,  
Changent les croûtes parfumées,  
Et les grillons,

Que ce trou chaud souffle la vie,  
Ils ont leur âme si ravie  
Sous leurs haillons,

Ils se ressentent si bien vivre,  
Les pauvres Jésus pleins de givre !  
- Qu'ils sont là, tous,

Collant leurs petits museaux roses  
Au grillage, grognant des choses  
Entre les trous,

Mais bien bas, - comme une prière...  
Repliés vers cette lumière  
Du ciel rouvert,

- Si fort, qu'ils crèvent leur culotte,  
- Et que leur linge blanc tremblote  
Au vent d'hiver...



Actas do 6º Encontro Nacional (4º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração

Braga: Universidade do Minho, Outubro 2006

## **Santo António dos pequeninos: literatura e ilustração**

***Isabel Dâmaso***

Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa

### **Resumo**

Nesta comunicação pretende-se apreciar alguns exemplos de literatura infantil de tema antoniano, em diferentes géneros literários, com recurso à ilustração, em diversas modalidades: estampa, desenho, banda desenhada.

Tendo em conta que Santo António ocupa na memória colectiva portuguesa um lugar muito singular, é possível perceber, através dos exemplos abordados, a sua dimensão enquanto elemento simbólico no imaginário infantil, capaz de aliar a vertente de tópico literário e a potencialidade de representação iconográfica. O carácter exemplar da imagem transmitida, literária e pictórica, condicionada pela época de produção, assenta em episódios da vida e da taumaturgia do santo que, envoltos em maravilhoso, realçam a sua faceta humanista, veiculando valores como a bondade, a solidariedade, a tolerância e o pluralismo.

De forma a perceber melhor a evolução do tratamento da figura de Santo António na literatura ilustrada dirigida ao público infantil, segue-se uma perspectiva cronológica: desde 1895 até 1995 (VIIº e VIIIº Centenários do Nascimento de Santo António).



Podemos considerar que a figura de Santo António ocupa um lugar singular no imaginário cultural português, constituindo um caso particularmente interessante de formação e evolução de um mito histórico-religioso que permanece vivo na memória colectiva nacional. Ao longo do último século, a divulgação de muitos trabalhos de natureza diversa sobre esta figura ímpar da Igreja e da cultura portuguesa demonstra o processo de renovação que o fenómeno antoniano envolve, com expressão também no âmbito da literatura e da ilustração dirigidas às crianças, como formas de perpetuar no imaginário infantil a imagem de Santo António. Na verdade, a ligação de Santo António às crianças sempre foi bastante forte e encontra-se testemunhada na grande maioria destes trabalhos. Conta-se que, logo após a sua morte, as crianças rapidamente saíram à rua, lamentando: *Morto he o padre santo; morto he o Santo Antonio* (Boaventura, p.77). Mas este vínculo às crianças reporta-se, naturalmente, à sua experiência de vida, pois através dos relatos da sua taumaturgia, com base nas fontes histórico-hagiográficas<sup>1</sup> que permitem também reconstituir o seu percurso biográfico, percebe-se que muitos dos milagres que terá operado ainda em vida visavam o auxílio, a protecção, a cura e a salvação de crianças com problemas, em perigo ou já mortas. Talvez esta tradição justifique o facto de o primeiro texto conhecido de teatro antoniano – *Auto de Santo António*, de Afonso Álvares –, no século XVI, versar justamente sobre um milagre que o santo terá realizado ao fazer ressuscitar uma criança morta após afogamento.

Também nas *Crónicas da Ordem dos Frades Menores* (p.157v), Frei Marcos de Lisboa relata a ressurreição da pequena princesa de Leão, episódio que estará na origem do *romance* recolhido da tradição oral do Algarve por Estácio da Veiga e divulgado também por Teófilo Braga. Este *romance* conta o milagre, divulgado a partir do *Liber Miraculorum*, que o santo terá operado ao fazer ressuscitar uma jovem princesa de onze anos, três dias após a sua morte, devido às insistentes súplicas dirigidas ao santo pela mãe da menina, uma rainha de Espanha de origem portuguesa. Este e muitos outros milagres que envolvem crianças chegaram até à actualidade através de testemunhos escritos e orais que evidenciam a atenção que Santo António sempre dedicou aos mais pequenos, protagonizando vários milagres. Como se sabe, muitos dos contos e das lendas tradicionais apreciados por adultos passaram a ser usados, na íntegra ou com adaptações, na educação moral das crianças e dos jovens. Apesar da polémica que pode causar o recurso à literatura tradicional com objectivos pedagógicos, tendo em conta sobretudo o risco de transmissão e de valorização de estereótipos sociais e culturais, são-lhe reconhecidas potencialidades formativas enquanto suporte cultural capaz de exercitar mecanismos relacionados com a memória, a imaginação e a magia. A figura de Santo António enquadra-se numa conjugação entre o real e a ficção pois, sendo uma personagem com origem numa realidade histórica conhecida e que lhe confere autenticidade, transmite valores fundamentais para a formação do cidadão e convoca, ao mesmo tempo, processos relacionados com a fantasia e o maravilhoso.

Adolfo Coelho recolhe da tradição oral de Coimbra o conto intitulado “A afilhada de Santo António” que relata a história de uma menina pobre protegida pelo santo que assume o papel de padrinho. Em 1895, no número 17 da *Revista Moderna do Semanário Ilustrado*, inteiramente dedicado a assinalar o VIIº centenário do nascimento do santo, publica-se, sem indicação de autor, este conto que relata a história de uma menina pobre que foi servir para casa do rei, como pajem da rainha. A pequena Antónia, disfarçada de rapaz, conforme lhe tinha ordenado o frade seu padrinho, começou a ser vítima de investidas apaixonadas da rainha. Como a jovem não podia corresponder a estes impulsos, a rainha pô-la à prova de variadíssimas maneiras, tendo a rapariga conseguido superar todas as dificuldades, pois sempre que se encontrava em apuros dizia: “Valha-me aqui meu padrinho!”, de acordo com outra recomendação que o frade seu padrinho lhe fizera. Por fim, descobriu-se que a rainha era infiel ao rei, que o pajem António era afinal uma bonita rapariga com quem o rei acabou por casar e que o verdadeiro padrinho de Antónia era Santo António que a protegeu durante toda a vida.

Afonso Lopes Vieira, com base neste conto popular mas com modificações no argumento, realiza o filme infantil *O Afilhado de Santo António*, interpretado por crianças e exibido pela primeira vez, com fins beneficentes, no Teatro Ginásio, na noite de 16 de Maio de 1928. Armando de Mattos inclui na sua colectânea (pp.76-179) este conto que revela algumas influências da obra de Grimm e que relata a história de um menino, nascido no seio de uma família muito pobre, que recebeu Santo António como padrinho pelo baptismo. Seguramente por este motivo, o menino viria a tornar-se prodigioso entre os seus irmãos e amigos. Um dia, quando brincava com os irmãos, distanciaram-se da casa dos pais, perderam-se pela floresta e acabaram por desembocar numa cabana onde vivia uma velha bruxa má que resolveu acolhê-los para os alimentar com o fito de vir a transformá-los num

---

1 Séc. XIII: *Vita Prima* ou *Assidua*; *Vita Secunda*; *Dialogus*; *Legenda Benignitas*; *Legenda Raimondina*; Primeiro quartel do séc. XIV: *Legenda Rigaldina*; Final do séc. XIV: *Liber Miraculorum Sancti Antonii*.

suculento petisco. Mas Santo António apareceu para milagrosamente possibilitar a sua fuga. De regresso a casa, as crianças depararam com um cartaz que anunciava a presença de um perigoso dragão naquela região e a recompensa que o rei oferecia a quem conseguisse matar o temível animal: a mão da princesa sua filha. O afilhado de Santo António decidiu que seria ele a realizar esta façanha, o que aconteceu de imediato. Enquanto celebrava esta vitória com os irmãos, um ilustre senhor da corte encontrou o dragão morto e apresentou-se junto do rei, como tendo sido ele o valente caçador, com o intuito de casar com a princesa. Quando o rei estava prestes a entregar-lhe a filha, o afilhado de Santo António apareceu para repor a verdade, exibindo as orelhas do dragão que ainda trazia espetadas na lâmina com que o tinha morto. Reconhecido, o rei entregou a filha ao rapaz e surgiu Santo António para abençoar este casamento.

De facto, os efeitos protectores de Santo António sempre foram bem conhecidos e reconhecidos, revelando-se um fenómeno de polivalência de capacidades, já que usualmente cada santo tem virtudes específicas e no caso de Santo António este abarca múltiplas prerrogativas, satisfazendo necessidades variadas dos seus devotos. No que se refere às crianças, a sua protecção também foi assumindo uma dimensão significativa, chegando o santo a ser designado como padrinho de muitas crianças<sup>2</sup>, geralmente baptizadas no dia 13 de Junho, hábito que se estendeu até meados do século XX. Associada às crianças, conhece-se a expressão “Benza-te Deus e Santo António te guarde”, dita aos recém-nascidos, a partir do costume que se vulgarizou de benzer as crianças no dia da sua festa anual. Armando de Mattos dá conta (p.57) de uma pequena oração recitada enquanto se benze a cama das crianças:

*S. Pedro disse missa  
S. António benzeu o altar;  
Benzei esta caminha  
Que nela me vou deitar.*

Em finais do século XIX, foi retomada a tradição da bênção das crianças aliada à bênção dos pães, hábito que se instalou de distribuir pães aos pobres nas igrejas de Santo António. Esta prática teve origem em Pádua, no século XIV, quando uma mulher ofereceu trigo aos pobres, em peso igual ao do seu filho que Santo António salvara, ou melhor, fizera ressuscitar, depois de ter caído a um poço e de se ter afogado. Em França, generalizou-se o costume de benzer o trigo *ad pondus pueri*, dado em quantidade igual ao peso da criança que se pretendia pôr sob a protecção do santo. A tradição da bênção e da distribuição dos pães mantém-se em muitos santuários antonianos dispersos por todo o país, onde acorrem muitos devotos para levar o pão bento de Santo António, que recebem em troca de uma esmola para os mais necessitados. Na Igreja-Casa de Santo António, em Lisboa, os pequenos pães, envoltos em papel de seda, são elaborados e vendidos pelas crianças da Obra da Imaculada Conceição e Santo António<sup>3</sup>, para quem revertem as esmolas. A venda simbólica destes pães ocorre entre os dias 10 e 13 de Junho e no ano de 2005 foram confeccionados e distribuídos cerca de seis mil pães, o que prova a actualidade e a dimensão desta tradição. Com sede na Igreja-Casa, funciona ainda a Associação dos Antigos Antonianos, o que resta da Juventude Antoniana, antiga associação juvenil criada em Braga em 1896, associada à Pia União de Santo António fundada em Roma em 1894. A Ordem dos Frades Menores colocou ainda sob a protecção de Santo António outra obra importante: os Colégios Seráficos ou Seminários Menores Franciscanos, destinados a acolher alunos que, desde 1930, foram confiados a Santo António, por decreto do Ministro Geral da Ordem dos Frades Menores<sup>4</sup>.

Santo António recebeu também a capacidade de intervir na fertilidade, convicção que se desenvolveu sobretudo a partir do século XVII, quando o próprio santo terá aconselhado uma senhora nobre de Bolonha a visitar a sua imagem na igreja de São Francisco dessa cidade, durante nove terças-feiras consecutivas, ao fim das quais conseguiu engravidar, após vinte e dois anos de tentativas infrutíferas. Em Portugal, esta crença assumiu grande esplendor com o complexo de Mafra – Basílica, Convento e Palácio –, o maior ex-voto dedicado ao santo, mandado construir por D. João V, no início do século XVIII, como forma de agradecimento pelo nascimento de um herdeiro para o trono. Pode-se considerar que esta faculdade atribuída a Santo António tenha sido determinada pela

---

2 No século XVI, António tornou-se o nome masculino mais popular e frequente, ultrapassando o de João, na região de Lisboa, escolhido pelas famílias confiantes na protecção do santo para os seus filhos e afilhados

3 Também conhecida por “Meninas d’Ele”, instituição fundada pelo P<sup>e</sup> Abel Correia Pinto em 1953, que acolhe cerca de 100 crianças carenciadas, distribuídas por duas casas, em Caneças e em Dona Maria. .

4 Já em 1554, D. João III e Dona Catarina inscreveram D. Sebastião, ainda criança, entre os confrades de Santo António

coincidência de datas entre a festa consagrada ao santo e os festejos pagãos associados ao fenómeno do solstício de Verão, que os antigos relacionavam com a fecundidade e, em consequência, com o amor e o casamento, o que terá vindo também a conferir ao santo dotes de casamenteiro, a partir de meados do século XIX.

No século XVIII e na sequência de um dos acontecimentos nacionais mais dramáticos – o terramoto de 1755 –, Santo António vê reforçadas as suas capacidades protectoras. Surgem vários testemunhos de milagres que terá operado para salvar devotos, nomeadamente crianças e jovens, como se verifica num texto anónimo, impresso em 1757, que relata a salvação milagrosa de uma jovem de catorze anos que esteve nove dias soterrada, proferindo continuamente súplicas a Santo António. A relação do santo com as crianças estreita-se ainda mais na sequência das acções levadas a cabo pela população lisboeta com o intuito de reconstruir o templo do santo, bastante danificado pelos efeitos do terramoto e do incêndio que se lhe seguiu. Foram as crianças de Lisboa que recolheram grande parte dos donativos depositados nas caixas de esmolas e em altares espalhados pela cidade, prática conhecida pela expressão relacionada com “os cinco-réisinhos, o tostãozinho ou o cêntimo para o Santo António”<sup>5</sup>, tradição imortalizada no cinema português através do filme *Pátio das Cantigas*, produzido em 1942. A preparação cuidadosa destes altares deu lugar a outra tradição lisboeta que consiste na elaboração de tronos onde a figura principal é a de Santo António. A Câmara Municipal de Lisboa continua a promover o concurso de tronos, com o intuito óbvio de manter viva esta tradição de cariz popular.

Uma das formas de difusão e renovação do culto antoniano tem sido a comemoração dos centenários do nascimento, da morte e da canonização do santo, proporcionando um maior conhecimento sobre a sua vida, a sua taumaturgia e o culto que envolve a sua figura. Em 1895 celebrou-se o VIIº centenário do nascimento, cuja comissão organizadora preparou um programa repleto de actividades de homenagem. Uma das acções consistia numa Festa da Infância com destaque para a inauguração, no bairro Andrade, do Asilo-Oficina de Santo António, estabelecimento destinado ao ensino de ofícios a crianças pobres. Esta actividade contemplava também a oferta de uma refeição a todas as crianças dos restantes asilos de Lisboa e a distribuição de prémios àquelas que se tivessem distinguido pela sua aplicação ao trabalho e ao estudo.

Um ano antes, mas já comemorativa deste acontecimento, o presbítero Fernando Thomaz de Brito lança *Vida e Milagres de Santo Antonio de Lisboa*, uma edição ilustrada com gravuras da Typographia da Companhia Nacional Editora. Nas primeiras páginas, que dedica ao leitor, esclarece que esta obra constitui uma tradução enriquecida de um original italiano, do qual não dá indicações, e salienta que o seu objectivo principal é ampliar e enriquecer o conhecimento dos portugueses relativamente a esta figura nacional, insistindo na filiação do santo a Lisboa. O autor revela-se inovador ao querer modernizar o registo estético do texto através da força da imagem das estampas que introduz e que permitem, segundo ele, tornar *mais palpável e perceptível* (p.7) a história do *nosso heroe* (p.9). As trinta gravuras que acompanham o texto estão assinadas por Pastor<sup>6</sup> e ilustram os principais passos da vida e da taumaturgia do santo, sendo que as últimas cinco se referem a alguns locais e símbolos de culto (Basilica de Pádua, Igreja em Lisboa, relicário onde se encontra a língua do santo, efígie do santo). O relato, de pendor hagiográfico, desenvolve-se em tom laudativo e o narrador aproveita para exortar o patriotismo de Santo António, destacando sempre os milagres que operou em Portugal, quer em presença quer à distância. Não sendo esta obra dirigida especificamente ao público infantil, mas sim ao público em geral, como era frequente na época, podemos compreender que terá sido um marco importante na literatura antoniana, sobretudo pela inclusão da imagem que acompanha o texto. Somos levados a pensar que esta obra terá sido do agrado de leitores de qualquer idade, talvez até bastante consultada por crianças, devido precisamente a esta particularidade da ilustração. Por outro lado, este texto pretende claramente incutir o orgulho nacional, valorizando a figura de Santo António e delineando o seu lugar no imaginário cultural português enquanto símbolo regenerador da nação, ressentida e enfraquecida pelo humilhante Tratado Inglês. Urgia defender a raça portuguesa, glorificar os seus expoentes, internacionalizar os seus valores e Santo António é tratado, a par de outras figuras nacionais de relevo como Camões, como um ícone nacional com potencial para poder redimensionar Portugal no Mundo, sobretudo na Europa.

Em 1931, por ocasião do sétimo centenário da morte do santo e pensado especificamente para o público infantil, Aníbal Nazaré preparou um conjunto de quadras de sabor popular intitulado *Santo*

---

5 Testemunhada em vários suportes, nomeadamente na ilustração, da autoria de Emmérico Hartwich Nunes (pintor, ilustrador e professor, nascido em 1888), que acompanha a página intitulada “Os Santos Populares de Lisboa”, publicada no jornal ABC, de 14 de Junho de 1923, Ano II, Nº 152, p. 3.

6 Francisco Pastor, desenhador e gravador de madeira, nascido em Espanha em 1850, fixou-se em Portugal e colaborou em várias publicações portuguesas como ilustrador.

*António Milagreiro*, incluído na colecção Biblioteca dos Pequenininhos. Tom<sup>7</sup> ilustrou este número de homenagem com desenhos representativos dos milagres mais conhecidos, num traço simples mas revelador da forte marca iconográfica que, por um lado, seria reconhecida pelas crianças e que, por outro lado, era desejável imprimir, num apelo ao sentimento nacionalista que se pretendia incutir ou fazer renascer nas camadas mais jovens.

Tendo subjacente um propósito similar, surge em 1932, aquando do sétimo aniversário da canonização do santo, *Vida Maravilhosa de Santo António de Lisboa*, escrita por Pedro Correia Marques e ilustrada igualmente por Tom, de forma muito semelhante. O autor do texto dedica aos filhos esta obra que definiu como uma biografia do santo, clarificando a preocupação didáctica e formativa que terá presidido à sua elaboração, apesar de a aconselhar igualmente ao público adulto. Após esta apresentação e o índice que a segue, dá-se início à narração, coerentemente ilustrada com desenhos ingénuos, salientando o patriotismo, o espírito de Nação e a dimensão regeneradora da figura de Santo António, seguindo a linha de pensamento de Teixeira de Pascoaes ao procurar modelar *as almas juvenis para lhes imprimir os traços fisionómicos da Raça lusíada* (Pascoaes, p.9). A profusão de ilustrações que enquadram Santo António em Lisboa e que apelam a vários símbolos de índole nacionalista denota a intenção destes textos que o apresentam como exemplo de virtudes a seguir e como emblema de identidade nacional reconhecido em todo o mundo, processo que, aliás, já se verificara anteriormente em épocas de crise de soberania<sup>8</sup>.

A década de trinta do século XX revelou-se bastante profícua no que toca à produção literária infantil em torno de Santo António, não só no campo da narrativa e da poesia, como também no âmbito do teatro. No domínio específico do teatro radiofónico, em 1938, Reinaldo Ferreira (NéorX), conhecido jornalista da época, publica o “episódio dramático em verso” intitulado *Milagre de Santo António*, com música de Maria José Figueiredo. Pelas gentis palavras iniciais dirigidas por Artur Lobo d’Ávila, sabe-se que esta peça chegou a ser interpretada ao microfone da Rádio Peninsular por crianças de dez a doze anos, tal como o autor determinara. Existe uma segunda edição, de 1945, na qual esta composição dramática recebe a designação de “peça campesina em verso”, integrada na Colecção de Teatro Infantil e Juvenil. Esta segunda edição, apesar de manter o texto da edição anterior, acrescenta no início e no fim indicações cénicas mais precisas e inclui no final um apontamento com a disposição das figuras e com pormenores quanto à indumentária e caracterização das mesmas, o que leva a supor um aproveitamento deste texto para representação em palco. Há que assinalar que ambas as edições encerram com a pauta de uma marcha intitulada “Santo António” e de um vira intitulado “Ai!...Ai!...Oh!...Ai!...”. Porém, na segunda edição a autoria da música é atribuída a O. Settimelli e não a Maria José Figueiredo, como acontece na primeira edição. Esta peça, em verso e com uma forte componente musical, que decorre em terra ribatejana na véspera do dia de Santo António, parte da tradição popular que confere ao santo o estatuto de milagreiro e casamenteiro, referindo-se também aos elementos característicos das festas em sua honra: bailaricos, flores, cantigas, fogueiras, alcachofras e poesia. Embora o título aponte para um milagre do santo, este acaba por concretizar dois milagres em cena. Primeiramente, vê-se obrigado a realizar o milagre da bilha<sup>9</sup> para atestar a sua identidade, posta em causa por Rosinha, estupefacta perante a presença do santo junto de si. Seguidamente, esta jovem camponesa, já confiante, pede-lhe que cure a cegueira da sua avozinha, pedido a que o santo atende prontamente.

Fundamentada também num pedido de ajuda endereçado a Santo António por uma criança, em 1902 tinha já sido publicada uma peça, em um acto, intitulada *Carta a Santo António*, de Júlio de Menezes, com a indicação de que consiste numa imitação do italiano, sem que sejam adiantados mais detalhes quanto a esta circunstância. Esta peça foi estreada na noite de 3 de Dezembro de 1902, no Teatro do Ginásio, em Lisboa. Em 1931, na União Social Católica, foi possível assistir a

---

7 Pseudónimo do pintor, desenhador, caricaturista e decorador Tomaz de Melo, nascido em 1906, ilustrador de várias obras de literatura infantil.

8 Foi durante o período de domínio filipino que Santo António emergiu como esperança da independência portuguesa. Acentuando-se esta dimensão simbólico-nacionalista, chegou a ser incorporado no exército português onde viria a destacar-se nos confrontos peninsulares e, mais tarde, contra os franceses. Santo António progrediu na carreira militar, foi considerado patrono do exército e figura de destaque em vários regimentos (p.ex: Peniche, Cascais, Lagos). A 13 de Junho de 1934, o Papa Pio XI consagrou-o protector de Portugal. A faceta militar do santo teve também forte implantação em Angola, Moçambique, Guiné, Índia, Macau e, sobretudo, no Brasil.

9 Com origem na tradição popular, o milagre da bilha consiste no milagre que o santo terá operado ao concertar a bilha de barro que uma jovem teria deixado partir quando estava na fonte, distraída e a pensar no seu namorado. Embora a introdução deste milagre associado ao santo seja recente, de meados do século XIX, pode-se contudo encontrar alguma relação com o milagre que o santo terá operado, ainda em vida, ao reconstituir um copo que a empregada de uma hospedaria teria partido ao ir buscar vinho à adega para servir o santo e um seu companheiro franciscano.

outra representação desta peça que conta apenas com três personagens que se movimentam num ambiente de pobreza onde reina a miséria, a tristeza, a honestidade e o amor entre mãe e filha, protegidas pela presença simbólica de um pequeno quadro de Santo António. Neste contexto, a filha de dez anos resolve escrever uma carta a Santo António pedindo-lhe ajuda para que faça aparecer o avô, pai do seu falecido pai, confiante que este resolveria todos os seus problemas. Assim que a criança acaba de escrever a carta, o avô bate à porta, dá-se o milagre e fica restabelecida a felicidade de todos. Santo António é uma presença constante através do quadro que o representa e da confiança que nele é depositada enquanto *amigo das crianças* (p. 8). Em 1940 foi publicada uma cópia desta peça com o título *Uma graça de S. António*, num arranjo de A. T., que respeita exactamente a delimitação das cenas, o perfil das personagens e o argumento, embora se verifiquem ligeiras alterações na apresentação das três personagens (nomes dos adultos e idade da criança), nas falas das personagens e nas indicações cénicas.

Ainda no campo teatral, deve-se referir a participação de crianças no teatro de revista e com um aproveitamento político anti-salazarista. Refiro-me ao quadro da revista *Não faças ondas*, de 1956, no qual João Villaret interpreta um Santo António que se lamenta da falta de boa-vontade do povo em geral para lhe dar esmolas espontaneamente, pelo que se vê obrigado a mandar avisos pelo Correio para que as pessoas acabem por reconhecer a necessidade das suas contribuições para as obras, lembrando os milagres que opera. No entanto, este santo, carregado de conotações políticas, já não se dedica a consertar as bilhas das raparigas, tendo optado por arranjar tachos e confessa que, mesmo quando pregou aos peixes, nunca se dirigiu aos peixes vermelhos com os quais nunca quis conversas de espécie alguma. Aproveita-se também para aludir à política duvidosa do ministro da Defesa, Santos Costa, através do trocadilho conseguido com a expressão “dos santos gosta”. Este quadro celebrizado pelo actor João Villaret como solista e um grupo de crianças a acompanhar o refrão encontra-se registado na quarta faixa do trabalho discográfico intitulado *Procissão* e reeditado em 2001 pela Valentim de Carvalho.

Adoptando um tipo de linguagem mais próxima das crianças para realçar a grandiosidade de Santo António enquanto figura nacional, em 1955, António João Bispo publica *O português de alma grande: historiazinha de Santo António de Lisboa*, ilustrada por Marcelo de Moraes<sup>10</sup>. Para além da capa, este ilustrador preparou apenas três desenhos num traço já bastante moderno e que apresentam legendas que correspondem a passagens do texto. Esta narrativa biográfica do santo destaca alguns dos seus milagres mais divulgados, contando com a inclusão do *romance* “Santo António livrando o pai da forca”, conhecido em todo o país com inúmeras versões. O episódio, difundido pelo *Liber Miraculorum*, relata o milagre que o santo terá operado quando, pregando em Pádua, se deslocou a Lisboa para salvar o pai de ser injustamente enforcado pela acusação de ter assassinado um vizinho. Este milagre tornou-se um dos mais populares e mais representados na iconografia e na literatura antonianas<sup>11</sup>. Em 1964 é lançada uma segunda edição do livro de António João Bispo, que dedica igualmente aos seus pais, realizada por intervenção do serviço de escolha de livros para as bibliotecas junto das escolas primárias<sup>12</sup>. O *Livro de Leitura da 4ª Classe* apresentava uma nota biográfica de Santo António a partir de um texto adaptado de Fortunato de Almeida, de acordo com determinações ministeriais que indicavam a pertinência da inclusão, nos livros escolares, de textos que evidenciassem a riqueza do património nacional, a exemplaridade da moral e a boa literatura.

Também numa linguagem nitidamente dirigida às crianças, Leyguarda Ferreira publica, em 1963, na Coleção Manecas, a *História Maravilhosa de Santo António contada às crianças*, com sete desenhos de José Félix<sup>13</sup> e capa de Amorim<sup>14</sup>. A narrativa estabelece-se através de um diálogo entre um menino, o Fernandinho, e a sua avó, que lhe conta alguns dos milagres de Santo António para

---

10 Marcelo Eduardo Pires da Cunha Vitorino de Moraes, nascido em 1928, arquitecto e ilustrador, revelou, desde cedo, tendência para a BD.

11 Note-se que um dos grandes sucessos de bilheteira do teatro português, entre meados do século XIX e a década de 30 do século XX, foi a peça, inspirada neste milagre, da autoria de António Xavier Ferreira de Azevedo e intitulada *Auto de Santo António livrando o pai do patíbulo*. Há que assinalar uma adaptação desta peça para teatro radiofónico, da responsabilidade de Maria Bela Jardim de Carvalho, que segue o texto, delimitando as cenas com separadores e adequando a linguagem a esta finalidade radiofónica, nomeadamente encurtando algumas falas mais longas. Esta versão não está datada nem inclui indicação quanto à sua difusão radiofónica mas sabe-se que a autora, nascida em 1918 e falecida em 1998, desempenhou as funções de professora no Liceu Camões, em Lisboa

12 Em 1958 começam a funcionar as bibliotecas da Fundação Gulbenkian. A partir de 1960, instaura-se a escolaridade obrigatória de quatro anos também para as raparigas, que se estendeu a seis anos a partir de 1964. Em 1968 deu-se início ao funcionamento do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário.

13 José Manuel Félix, nascido em 1907, foi desenhador e aguarelista.

14 Ilustrador responsável pelas capas da Coleção Manecas, a partir de 1931.

que a criança conheça um pouco melhor a grandiosidade do santo e compreenda as tradições que envolvem os festejos do 13 de Junho, já que a acção se inicia com os preparativos para o arraial, no qual não faltam os balões, a fogueira e o trono.

Em 1971, João Maia publica *Santo António de Lisboa*, na Colecção Vidas de Santos. Trata-se de um texto que conta a vida e alguns milagres do santo, rico em ilustrações bastante estilizadas de Émile Probst. Devido, provavelmente, à escola em que a ilustradora se inscreve e à tradição belga no campo da BD e muito particularmente da BD hagiográfica, as ilustrações coloridas e expressivas acompanham a par e passo o texto que privilegia a imagem. Torna-se, assim, num marco importante na literatura antoniana infantil, na medida em que o elemento pictórico conquista protagonismo através da cor, da dimensão e da profusão das ilustrações incluídas.

A imprensa dirigida às crianças revelou-se pioneira no uso da ilustração colorida e desempenhou um papel fulcral na divulgação da imagem de Santo António no universo infantil. A título exemplificativo, refiro algumas ocorrências em dois jornais da responsabilidade do Comissariado Nacional da Mocidade Portuguesa Feminina: *Lusitas* e *Fagulha*, que se propunham contribuir para a formação cívica, moral e religiosa. Desde a década de quarenta até ao início dos anos setenta, Santo António foi uma presença assídua nestas publicações, cumprindo objectivos diversos. A primeira página do nº 197 de *Lusitas*, de 15 de Junho de 1953, pretende contribuir para o enriquecimento dos conhecimentos dos seus leitores acerca dos três santos populares, propondo um jogo: a partir de nove desenhos que ilustram alguns dos passos importantes da sua biografia e da sua taumaturgia, os leitores identificam a qual dos santos se referem. Este exercício, apenas exequível caso as crianças já possuíssem alguma informação neste campo, leva-nos a crer numa presença efectiva destes santos no imaginário infantil da época. O nº 267 do mesmo jornal, de 30 de Maio de 1956, nas páginas 4 e 5, apresenta informações sobre os festejos populares em honra de Santo António e a origem de algumas das tradições que lhes estão associadas, como o peditório e o concurso de tronos. O nº 10 de *Fagulha*, de 1 de Junho de 1958, nas páginas 6 e 7, ensina a executar arcos, festões e cravos de papel, e faculta a letra da marcha popular “Lá vai Lisboa”, estimulando uma participação mais activa das crianças nos arraiais populares. O nº 275 do mesmo jornal, de 15 de Junho de 1969, nas páginas 9 e 10, brinda os seus leitores com um texto, construído em dísticos de rima emparelhada, intitulado “O Chico do Bailarico”, da autoria de Ester de Lemos, com coloridos desenhos de Artur Correia<sup>15</sup>, que contam as aventuras muito atribuladas e divertidas vividas pelo protagonista num arraial, pondo em evidência as tradições lisboetas destes festejos. O aproveitamento ficcional da figura de Santo António começa a assumir grande relevância em várias histórias publicadas nestes jornais. Na verdade, Santo António vai surgindo em diversos contos, com maior ou menor destaque, mas sempre garantindo a felicidade das crianças, bem como a verdade e a justiça nas situações em que se envolvem. O nº 40 de *Lusitas*, de 8 de Junho de 1946<sup>16</sup>, nas páginas 2 e 3, inclui um texto intitulado “Cravos de Junho”, assinado por Madrugada e com duas ilustrações anónimas, que relatam um milagre do santo: uma menina muito doente curada pelo aroma de um cravo de papel de Santo António, símbolo da amizade que a unia à sua irmã que tudo fazia para que ela melhorasse. O nº 195 do mesmo jornal, de 27 de Maio de 1953, na página 7, implica Santo António na trama de um folhetim intitulado “O rapazinho da lenha” publicado ao longo de vários números. Neste número, o santo entra na história ao ser invocado pelo protagonista (o menino da lenha) com a finalidade de ajudar um amigo (o Ruivo) que tinha tendência para roubar mas que se redimira após uma promessa que fizera ao santo, que surge sob a forma de imagem num nicho interagindo com as personagens através de um sorriso. O nº 82 de *Fagulha*, de 1 de Junho de 1961, nas páginas 1, 7 e 10, publica uma história intitulada “Noite de Santo António”, sem indicação do autor e do ilustrador. São narradas as peripécias que uma menina alentejana muito pobre viveu, ao longo de uma noite de arraial, quando descobriu que em Lisboa existia Santo António e lhe explicaram todas as suas virtudes, sobretudo o facto de ajudar a recuperar objectos perdidos<sup>17</sup>, levando a menina a reencontrar a felicidade. O nº 346 do mesmo jornal, de 1 de Junho de 1972, nas páginas 8, 9, 12 e 15, volta a envolver o santo num texto com intenções moralizantes intitulado “O balão de Santo António”, assinado por Maria de Melo, com ilustrações anónimas. Esta história

---

15 Ilustrador e autor de BD nascido em Lisboa em 1932.

16 A 16 de Janeiro de 1946, o Papa Pio XII proclamou Santo António Doutor da Igreja.

17 Embora se aluda indirectamente a um milagre operado pelo santo, ainda em vida, que consistiu em permitir que uma mulher recuperasse o cabelo que o marido lhe tinha arrancado por maldade, realça-se nesta história um dos principais motivos de invocação a Santo António que reside na fama que tem de fazer reencontrar os objectos perdidos, roubados ou esquecidos, sendo por isso designado advogado das coisas perdidas. Esta devoção deriva do ofício litúrgico que Frei Julião de Spira lhe dedicou em 1235 e onde se pode perceber esta faculdade do santo, apesar das controvérsias quanto à tradução do texto original latino que está na base de inúmeros respostas diferentes rezados ao santo para que faça aparecer os objectos perdidos.

consegue ainda aliar a tradição lisboeta dos pátios e dos festejos populares à presença de dois gnomos que vivem uma grande aventura com o seu inseparável amigo e protagonista, o Zézinho.

Teríamos que esperar cerca de trinta anos até que voltasse a ser publicado um livro ilustrado dirigido ao público infantil. As alterações políticas vividas pela sociedade portuguesa a partir do 25 de Abril de 1974 fizeram-se sentir também na literatura infantil, abrindo caminho para a abordagem de assuntos até aí proibidos ou pouco tratados. Surgem, então, novas temáticas que vão ocupar os autores, os ilustradores e os leitores, como as questões sociais e ambientais protagonizadas por novos heróis. Verifica-se o uso de uma linguagem mais próxima da realidade infanto-juvenil que suscita formas de ilustração também mais apelativas que viríamos a encontrar na literatura antoniana infantil na década de noventa, através de trabalhos traduzidos. Em 1993, as Edições Paulistas publicam a tradução portuguesa de um original italiano sob o título *António de Lisboa* com desenhos coloridos, da autoria de Anna Curti, que geralmente ocupam uma página, e por vezes duas, para ilustrar os passos mais importantes da vida e da taumaturgia do santo. Em 1995, a Editorial Franciscana publica, também a partir de um original italiano, uma tradução intitulada *Santo António de Lisboa. Missionário Fora de Série*, que se revela bastante inovadora na ilustração da responsabilidade de Jordi Longaron, já que se apresenta em formato de Banda Desenhada. Mostrando uma modernização da linguagem em todos os sentidos, permite a ilustração do discurso directo através dos balões, combinando exclamações de foro religioso com expressões coloquiais, para relatar igualmente os principais episódios da vida e da taumaturgia do santo. Também em 1995, ano da celebração do VIIIº centenário do nascimento de Santo António, o Instituto de Inovação Educacional do Ministério da Educação, no âmbito do programa das comemorações, lança uma colectânea de textos que visavam servir de instrumento de apoio ao Concurso Escolar “Prémio de Santo António” lançado em toda a rede escolar nacional em diversas modalidades. Pela mesma ocasião, a Juventude Antoniana do Porto lança também um Concurso de Jogos Florais “Santo António de Lisboa” ao qual concorreram muitas escolas. Transcrevo duas das quadras populares vencedoras criadas por alunos da Escola Preparatória Sá de Couto, de Espinho (p. 68):

*Ó meu rico Santo António,  
Só te peço, com bons modos,  
Que me ajudes a subir  
As notas dos testes todos.*

Carlos Moreira – 7º C

*Ó meu rico Santo António,  
Peço com amor profundo  
Que ajudes as crianças  
E dês paz eterna ao mundo.*

Frederico Godinho – 6º D

Estas iniciativas demonstram o reconhecimento que as diferentes instituições manifestam pela figura de Santo António e a popularidade que este continua a suscitar entre todas as camadas etárias, nomeadamente entre as crianças e os jovens.

Podemos considerar que a literatura antoniana tem incidido no relato da vida e da taumaturgia do santo. A literatura para crianças que toma a figura de Santo António raramente conseguiu afastar-se do carácter biográfico da narrativa, registando-se, no entanto, os casos de alguns textos mencionados e veiculados nos jornais, as peças de teatro referidas, bem como o conto “A Afilhada de Santo António” e o argumento do filme *O Afilhado de Santo António*, que lograram conceber enredos em torno da figura do santo, conferindo-lhe um estatuto mais ficcional.

É notória a quase absoluta necessidade de recorrer à ilustração quando se trata de livros e de publicações em jornais dirigidos à infância, tendência que se foi acentuando ao longo do último século, havendo que realçar o facto de ter sido na imprensa infantil que se verifica o início da ilustração colorida de Santo António. A evolução da ilustração encontra-se espelhada na evolução da ilustração dos textos infantis que visam a figura de Santo António. Da gravura à BD, passando pelo desenho a preto-e-branco e depois colorido, temos assistido ao crescente domínio da imagem sobre o texto. À medida que o tempo foi decorrendo, o texto foi delegando espaço e expressão à imagem que foi conquistando relevância. Se nas estampas do final do século XIX a imagem do santo surgia de forma estereotipada, os trabalhos mais recentes representam-no com expressividade própria. A função referencial da imagem face ao texto dá lugar a uma dimensão mais criativa, contribuindo para a fixação da figura de Santo António no universo infantil. Note-se também que tem aumentado o número de imagens que representam Santo António ainda criança, numa ambivalência de atitudes que contribuem para uma identificação inicial do leitor com o herói: com comportamentos semelhantes a uma criança comum no seu quotidiano (Émile Probst desenhou-o em contexto escolar, sentado numa carteira igual à de qualquer outra criança dos anos setenta; Anna Curti apresenta a mãe de Santo António a prepará-lo para ir à escola, enquanto ele segura um cão pela trela) ou

realizando milagres (Tom, Anna Curti e Jordi Longaron desenharam-no a operar o milagre da bilha; José Félix, Anna Curti e Jordi Longaron ilustraram o milagre dos passarinhos<sup>18</sup>).

Como verificamos, os trabalhos mais recentes são da responsabilidade de autores e de ilustradores estrangeiros, nomeadamente italianos, tal como acontecia no final do século XIX e inícios do século XX, o que nos leva a inferir que, na actualidade, a figura de Santo António não suscita interesse entre os escritores e os ilustradores da literatura infantil<sup>19</sup>. Parece que apenas os pequenos leitores que seguem uma formação religiosa católica têm ao seu dispor literatura específica e direccionada sobre o santo. No entanto, entre a década de trinta e a década de setenta do século XX, muitos foram os autores e os ilustradores que encontraram em Santo António um meio para chegar às crianças, exprimindo-se em diferentes modalidades: poesia, narrativa, teatro, e até cinema. Santo António chegou a ser utilizado na imprensa infantil com fins comerciais e publicitários. O semanário *O Senhor Doutor*, em circulação entre 1933 e 1944 e conhecido como um *amigo que diverte, educa e instrui*, a partir do nº 54, de 24 de Março de 1934, e durante os dez números seguintes, publicou uns cupões com a imagem do santo destinados a serem recortados e coleccionados para posteriormente serem enviados para a redacção do jornal e sujeitos a sorteio. O público infantil aderiu a esta iniciativa, adquirindo regularmente este jornal e dando seguimento ao concurso, registando-se 849 concorrentes para vinte prémios. O impacto e a força dos jornais e das colecções na expansão da literatura infantil e enquanto factores de promoção de leitura fizeram-se sentir também na literatura antoniana, proporcionando uma maior divulgação da sua figura no seio do público mais jovem e ampliando, assim, a projecção da sua imagem no imaginário infantil.

Coube aos ilustradores um papel determinante neste processo, na medida em que souberam servir-se da iconografia conhecida de Santo António e moldá-la à medida do público infantil, sugerindo grande envolvimento. Um dos factores que muito tem contribuído para este apego entre Santo António e as crianças é o facto da iconografia ter fixado a imagem do santo com o Menino Jesus ao colo, a partir do século XV. A par de outros elementos simbólicos que lhe são reconhecidos, a figura do Menino Jesus revela-se o mais estável emblema da iconografia antoniana que valoriza a lenda que relata o aparecimento do Menino Jesus junto do santo, difundida a partir do *Liber Miraculorum*. A inclusão da imagem da criança com objectivos religiosos, nomeadamente simbolizando o Menino Jesus, reconhecia-lhe características específicas como a inocência e a doçura, acentuando estas qualidades no santo. De facto, todos os livros aqui referidos mencionam este milagre e ilustram-no de forma muito cuidada. A maioria dos outros acontecimentos narrados e ilustrados fazem parte do conhecimento geral da vida e da taumaturgia do santo. A componente maravilhosa do milagre, aliada à linguagem verbal e pictórica adequada às crianças conseguem ir ao encontro dos seus interesses, levando-as a aderir a este tipo de textos e à figura do santo. Os ilustradores têm sido bastante consentâneos quanto aos episódios que têm tomado como motivo de trabalho: as cerimónias de ordenação de franciscano; a tempestade que encaminhou para Itália o barco que trazia Santo António de regresso a Lisboa; a sua vida de meditação; os eloquentes discursos do santo perante São Francisco ou movendo multidões de devotos, onde se destacam as crianças; a vitória da sua palavra de paz sobre a tirania; o momento da sua morte. Os milagres mais ilustrados são aqueles pelos quais é sobretudo conhecido, como o milagre do sermão aos peixes, o milagre da salvação do pai ou o milagre da mula<sup>20</sup>. Verifica-se, naturalmente, a tendência de ilustrar alguns milagres mais relacionados com as crianças, percebendo-se, frequentemente, uma intenção moralizante: ressurreição do menino morto afogado; salvação do menino que caiu no caldeirão de

---

18 Com expressão no romanceiro popular da zona de Trás-os-Montes, este milagre terá sido operado pelo santo, apenas com a idade de oito anos, quando domou divinamente os pássaros que costumavam atacar as culturas agrícolas do seu pai. Atribui-se à tradição oral a origem deste milagre que resulta provavelmente de uma contaminação de atributos, pois não consta em nenhuma das fontes históricas da vida do santo mas faz parte do conjunto de milagres atribuídos a São Francisco.

19 Contrariamente ao que se verifica na literatura dirigida aos adultos que tem contado com a publicação de alguns trabalhos, particularmente no domínio do teatro.

20 O milagre da mula, também conhecido pelo milagre da adoração da eucaristia, introduzido pela *Legenda Benignitas*, consiste no milagre que o santo terá operado quando quis converter um infiel e demonstrou que até a sua mula, que tinha sido deixada sem comida durante bastante tempo, preferia seguir a palavra de Deus que comer um bom fardo de palha.



água a ferver; recuperação do pé que um rapaz tinha cortado, após arrependimento, como forma de punição por ter agredido a sua própria mãe.

Conclui-se, então, que, ao longo do último século, a figura de Santo António serviu de tópico na literatura infanto-juvenil, em diferentes modalidades de discurso e de ilustração, capazes de captar a preferência do público mais jovem, delineando no imaginário infantil a imagem do santo que perdura na memória colectiva.

## Referências Bibliográficas

- A. T. (1940). *Uma graça de S. António*. Braga: Tipografia das Missões Franciscanas.
- A. T. (1895) A Afilhada de Santo António. *Revista Moderna do Semanário Ilustrado* (nº 17, pp. 269-271). Lisboa.
- ALMEIDA, F. (s.d.). Santo António. *Livro de Leitura da 4ª Classe* (p.29). Porto: Editora Educação Nacional.
- BARRETO, A. G. (2002). *Dicionário de Literatura Infantil Portuguesa*. Porto: Campo das Letras.
- BISPO, A. J. (1955). *O português de alma grande: historiazinha de Santo António de Lisboa*. Lisboa: Igreja-Casa de Santo António.
- BOAVENTURA, F. F. de S. (1830). *Vita et miracula s. Antonii Olisiponensis ab anonymo sed Ordinis minorum conscripta* (tradução e edição bilingue latim/português). Coimbra: Typographia Académico-Regia.
- BRAGA, T. (1867). Romance de Santo Antonio e a Princeza. In *Cancioneiro e Romanceiro Geral Português* (Vol. III, p. 210). Porto: Typographia Lusitana.
- BRITO, F. T. (1894). *Vida e Milagres de Santo António de Lisboa*. Lisboa: Companhia Nacional Editora.
- COELHO, A. (1985). A Afilhada de Santo António. In *Contos Populares Portugueses* (pp. 136-139). Lisboa: D. Quixote. (1ª edição: 1879)
- COELHO, A. (1998) *Em louvor de Santo António de Lisboa*. Lisboa: Igreja-Casa de Santo António.
- FERREIRA, L. (1969). *História Maravilhosa de Santo António contada às crianças*. Lisboa: Edições Romano Torres.
- FERREIRA, R. (NéorX) (1938). *Milagre de Santo António*. s.l. s.e..
- FERREIRA, R. (NéorX) (1945). *Milagre de Santo António*. Lisboa: Papelaria Fernandes.
- LISBOA, F. M. (2001). *Vida, doutrina e gloriosas obras do padre Sancto Antonio de Padua*. In Centro Interuniversitário de História da Espiritualidade da Universidade do Porto (organização, introdução e índices), *Crónicas da Ordem dos Frades Menores*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. (1ª edição: Lisboa, em casa de Ioannes Blavio de Colonia, 1557).
- MAIA, J. (1971). *Santo António de Lisboa*. Lisboa: Verbo.
- MARQUES, B. F. da C. & COURACEIRO, M. J. (1995, Org. ). *Prémio de Santo António. Concurso Escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional do Ministério da Educação.
- MARQUES, P. C. (1932). *Vida Maravilhosa de Santo António de Lisboa*. Lisboa: Edições Cephas.
- MATTOS, A. (1937). *Santo António de Lisboa na tradição popular (subsídio etnográfico)*. Porto: Livraria Civilização.
- MENEZES, J. (1902). *Carta a Santo António*. Lisboa: Deposito-Livraria Bordalo.
- NAZARÉ, A. (1931). *Santo António Milagreiro*. Lisboa: Tip. da Empresa do Anuário Comercial.
- PASCOAES, T. (1998). *Arte de Ser Português*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- RENARD, J. B. (1986). *Bandes Dessinées et Croyances du Siècle*. Paris : Presses Universitaires de France.
- ROCHA, N. (2001). *Breve História da Literatura para Crianças em Portugal*. Lisboa: Editorial Caminho.
- SANTOS, F., & LOPES, C. (1956). *Não faças ondas*. Texto policopiado.
- VEIGA, E. (1870). Lenda de Santo António e a Princeza. In *Romanceiro do Algarve* (pp. 174-178). Lisboa: Imprensa de Joaquim Germano de Sousa Neves.
- VEIGA, E. (1757) *Verdadeira noticia de hum famoso caso succedido na Rua dos Canos desta cidade, ou relação de huma mercê que o inclito Santo Antonio fez a huma sua devota, livrando-a, como piamente se crê, de hum perigo inevitavel, que certamente lhe succederia a lhe não valer a protecção deste Santo Portugez*. Lisboa: Officina junto a S. Bento de Xabregas.

Obs. As publicações periódicas encontram-se indicadas no corpo do texto.



Actas do 6º Encontro Nacional (4º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração

Braga: Universidade do Minho, Outubro 2006

## **Imagens roubadas: As aventuras do Barão Wrangel, uma autobiografia de José Carlos Fernandes**

***Conceição Pereira***

Faculdade de Letras da UL

### **Resumo**

A Obra "*As Aventuras do Barão Wrangel*" constitui, não apenas uma narrativa de Banda Desenhada, mas igualmente uma viagem através da BD, tanto a da tradição franco-belga, como a dos *comics* norte-americanos. O autor revisita heróis míticos da BD, e também da literatura e do cinema, assim como inclui outras referências da cultura ocidental, e recupera, com alguma distanciação irónica, clichés das histórias de aventuras. A narrativa é, assim, um repositório de leituras prévias que coexistem e permitem ao autor construir a sua própria história e o seu herói, numa conjugação de características de personagens e de situações pré-existentes. As referências multiplicam-se, não só no que se refere às aventuras e aos heróis, como no que diz respeito aos enquadramentos cinematográficos clássicos que o autor privilegia. A narrativa conclui-se com uma discussão sobre a ficção e a vida em que participam duas personagens da história e o próprio autor. Assim, uma leitura do livro de José Carlos Fernandes privilegiará, necessariamente, a análise das referências a outras leituras, na medida em que estas contribuem significativamente para a construção da narrativa.

No *Roteiro Breve da Banda Desenhada em Portugal*, Carlos Pessoa (2005) observa que, a partir da década de 90 (século XX), a Banda Desenhada (BD) portuguesa se caracteriza pela evidência do autor e da sua produção e não do protagonista ou da série (p. 119). No panorama nacional, José Carlos Fernandes, já com cerca de vinte livros publicados, é o mais produtivo dos autores contemporâneos de BD (p. 125), que, impondo-se enquanto autor, é também uma excepção à regra definida por Pessoa, pois *A Pior Banda do Mundo*, provavelmente a obra mais conhecida de Fernandes, constitui uma série que conta com cinco álbuns publicados, estando um sexto volume a aguardar publicação.

*As Aventuras do Barão Wrangel, uma Autobiografia*, livro publicado em 2003, é uma *segunda edição...mais ou menos* (da contracapa) de uma primeira versão de 1997 e, ao contrário de *A Pior Banda do Mundo*, é um álbum singular. Trata-se da suposta autobiografia do Barão Wrangel, personagem criada por um autor real que acabará por confrontar o barão com o seu estatuto de mera personagem, como se, durante a narração das aventuras, Wrangel tivesse acreditado, de facto, numa existência real. Extra-texto são fornecidas duas notas biográficas, em cada uma das badanas: na da contracapa encontramos uma nota biográfica sobre o autor real do livro; na da capa um pequeno retrato desenhado do barão acompanha a sua biografia, confrontando logo de início as suas pretensões aristocráticas com a realidade mais prosaica de pertencer a uma modesta família portuguesa:

*Embora insista em afirmar que descende de uma família de linhagem nobre da Prússia Oriental e que terá vindo ao mundo em Königsberg (actual Kaliningrado), tudo indica que terá nascido em 1934 num remoto povoado algarvio, no seio de uma família modesta. Embarcado aos 13 anos, primeiro num barco da pesca do atum, depois num bacalhoeiro, logo aproveita uma escala na Terra Nova para desertar. Consegue lugar como ajudante de cozinha num navio da linha Hamburgo-Nova Iorque. Acaba por tentar a sorte nesta última cidade, onde trabalha sucessivamente como vendedor de escovas, tosquiador de poodles, cartoonista e maquilhador de peixes. Mercê do seu engenho e determinação, ascende ao cargo de sócio-gerente de uma fábrica de botões. É o primeiro passo numa fulgurante carreira que o tornará, em apenas década e meia, no magnata das camisas de popeline (...).*

A autoria da nota biográfica citada terá de ser atribuída ao autor real, José Carlos Fernandes, por sua vez apresentado na badana da contracapa, o que torna, à partida, a autobiografia numa narrativa ficcional, mas que, mesmo assim, apresenta características atribuíveis ao género em causa, na medida em que toda a história é enunciada na primeira pessoa. A suposta autobiografia abarca o período da vida do protagonista após este ter enriquecido, ter perdido o olho direito, ter adquirido o título de Barão, aceitar uma missão arriscada solicitada pelo Sultão do Brunei, depois de o negócio das camisas de popeline ter falido, e continuando a sua demanda ainda por mais algum tempo. É após um acidente de avião que começa o relato de Wrangel: no momento em que pensa ir enfrentar a morte, inicia, numa longa analepse, a sua narrativa. Esta vem a concluir-se quando, afinal, o protagonista não morre, pois o tigre que estava prestes a atacá-lo desaparece, e o autor surge como personagem. José Carlos Fernandes, apresentado na nota biográfica da badana da contracapa é, então, também uma personagem, o que vem instabilizar a distinção entre personagem e pessoa<sup>21</sup>. Por outras palavras, uma autobiografia, para que possa classificar-se como tal, precisa de um autor real que conte a sua própria história, mas, como referi antes, Wrangel é uma personagem criada por Fernandes que, simultaneamente, se torna na personagem que vai explicar ao barão a sua existência dependente da vontade de um autor, ele próprio, também ficcional. Simultaneamente, a auto-representação do autor em confronto com as personagens da sua BD é igualmente um modo de reforçar a autoridade autoral, ao mostrar que é apenas ele quem tem poder de decisão.

As questões genológicas não se esgotam com a consideração da autobiografia, pois o título alude igualmente a um outro género ao incluir a designação *aventuras*. A narrativa de aventuras acarreta algumas implicações na acção, que deverá incluir, necessariamente, acontecimentos perigosos, vilões, e um herói que a tudo resiste e que deverá possuir características específicas, como a honestidade, o estar do lado do bem, ser desinteressado e eficaz.

A BD é o *medium* usado para contar a história, ou seja, um meio de representação simultaneamente verbal e gráfico, que permite fazer a acção progredir através da narração e dos

---

21 A indistinção entre personagem e pessoa alarga-se ainda a Zacharias Sontag, assassinado no início da narrativa e que ressurge na parte final. Esta personagem vai ser o crítico de literatura e arte que assina um dos ensaios introdutórios do último livro de Fernandes, *A Última Obra Prima de Aaron Slobodj* (2004).

diálogos entre as muitas personagens que se vão cruzando com o protagonista, assim como através das suas imagens estáticas, tornadas dinâmicas através da sucessão de vinhetas. Assim, o livro de Fernandes pode definir-se genologicamente como BD de aventuras, género que se inicia em 1929: na Europa com a publicação de *Tintin et Milou* e nos Estados Unidos da América com *Buck Rogers* e *Tarzan of the Apes*, a que se seguiram as aventuras protagonizadas por Dick Tracy, Secret Agent X-9 e Jungle Jim<sup>22</sup>. Este tipo de narrativa é um marco importante na história da BD, correspondendo a um momento de mudança, pois é nesta altura que os desenhos se tornam mais realistas e o tema das aventuras é introduzido (Viana, 2004, p.1). O autor português optou pela representação realista a preto e branco, na linha dos *comics* norte-americanos referidos e ao contrário da BD franco-belga, no género de aventuras exemplificada por Tintin, onde é usada a cor. Por outro lado, nalgumas personagens de Fernandes é evidente uma tipificação quase caricatural, a que também recorre Hergé.

Em *As Aventuras do Barão Wrangel* estabelecem-se relações intertextuais que não se esgotam na BD. A teia de relações a que me refiro, evidente ao longo de toda a narrativa, é estabelecida logo na sua contracapa, que liga o protagonista a outras figuras ficcionais do cinema, da literatura e da BD e a um autor real, relaciona a acção com outras narrativas de aventuras, apresenta brevemente o autor real e determina o género:

*Mais perspicaz do que Sherlock Holmes, mais viajado do que Indiana Jones, mais sedutor do que James Bond, mais romântico do que Corto Maltese, mais mortífero do que Dirty Harry, mais culto do que Umberto Eco, a aventura tem um nome: BARÃO WRANGEL! Uma divertida e movimentada homenagem aos clássicos da grande aventura, revisitados pela ironia inimitável de José Carlos Fernandes, autor da premiadíssima série “A Pior Banda do Mundo”. Equivalente em BD a um encontro inesperado entre os Salteadores da Arca Perdida e O Pêndulo de Foucault, As Aventuras do Barão Wrangel é uma trepidante aventura intercontinental que, para além de acção, crime, mistério, sedução, (muitas) sociedades secretas e teorias conspirativas, conta ainda com a participação especial de grandes heróis da literatura e do cinema... e também do próprio José Carlos Fernandes.*

O excerto acima citado indica ainda o tom da narrativa, referido como irónico, informando o leitor da posição do autor face à histórias de aventuras em BD, o que acrescenta um segundo nível ficcional, veiculado pela reescrita irónica do género, igualmente presente na epígrafe de Eco escolhida para anteceder a história, onde se afirma que este tipo de narrativas vale pela *invenção engenhosa de factos inesperados*<sup>23</sup>. A citação de Eco constitui igualmente uma possível descrição da narrativa aventureira do barão.

O Barão Wrangel é um *bon vivant* que se vê envolvido num crime que não cometeu, mas relativamente ao qual é dado como culpado, não tendo outra alternativa, para provar a sua inocência, que tentar descobrir o verdadeiro assassino. Para tal, apenas conta com a sua disponibilidade económica e com uma pista enigmática, a prova incriminatória registada a sangue por Zacharias Sontag, a personagem assassinada. Estas circunstâncias levam Wrangel a estabelecer contacto com os Antigos Sábios Iluminados da Baviera, e com outras organizações esotéricas, todas elas em busca dos documentos que permitem desvendar o segredo que todos ambicionam descobrir. Conhece ainda Tatiana Blavatsky, por quem se apaixona. Após inúmeras peripécias, ao longo das quais vai mudando de nome, fica arruinado, sendo obrigado a aceitar a perigosa missão de que o incumbe o Sultão do Brunei, o assassinato do Coronel Konrad. Após mais algumas peripécias, acaba por encontrar-se com o autor que o informa de que as suas aventuras chegaram ao fim porque os leitores já se desinteressaram daquele tipo de histórias.

Na narrativa misturam-se referências a personagens e a acontecimentos ficcionais, mas também a pessoas e ocorrências factuais, sendo o pano de fundo basicamente esotérico. Questionado por Carlos Pessoa e Vitor Quelhas (2000) sobre *um referencial esoterizante tipo “salada russa”* como um dos aspectos essenciais da sua obra (p. 27), Fernandes relaciona esta característica apenas com *As Aventuras do Barão Wrangel*. Afirma:

*Este último aspecto apenas está presente em As Aventuras do Barão Wrangel, que é uma obra feita sob a influência de uma segunda leitura de O Pêndulo de Foucault de Umberto Eco. E aproveitei para misturar na história algumas considerações pessoais sobre literatura e arte escapistas, metendo tudo isso no mesmo caldeirão – provavelmente deu a tal “salada russa”. É claro que aquilo é um*

22 Cf. Marny, 1970, p. 23 e Baron-Charvais, 1985, pp. 14 -15.

23 Citado por Fernandes, 2003, p. 3.

*bocado inconsequente, à maneira da BD clássica de aventuras, na sua maior parte bastante ridícula. Mas a verdade é que durante muito tempo foi quase a única BD que existiu (...).* (p. 27)

Quando Fernandes refere a BD de aventuras, inclui a que se produzia tanto na Europa como na América, que lhe parecem de qualidade equivalente e acrescenta que quis rir-se deste género de BD, o que, na sua opinião, torna *As Aventuras do Barão Wrangel* uma paródia que, como tal, é um pouco inconsistente (p. 27). A inconsistência a que se refere o autor decorrerá, então, por um lado da ocorrência de inúmeros clichés das histórias e da BD de aventuras e, por outro, da sucessão alucinante de aventuras. Esta opinião é partilhada por João Miguel Lameiras (2003), ao afirmar que o *excesso de golpes de teatro, sociedades secretas, referências cinematográficas e literárias, e teorias conspirativas, acaba por retirar consistência à história, a que falta um fio narrativo forte*. Penso, pelo contrário, que as múltiplas referências, assim como a passagem de uma aventura para outra não conferem inconsistência à história, sendo elementos constitutivos de uma narrativa que parodia de um modo coerente o género em que também se insere.

Na verdade, o livro de Fernandes reproduz em álbum o modo de transmissão das BD de aventuras que, durante muito tempo, se publicaram em revista e em fascículos (Wright, 2000, p. 19), ou seja, uma aventura por número. Assim, a serialização, característica deste tipo de BD, é um dos elementos que contribui para a construção de *As Aventuras do Barão Wrangel* como paródia, a par, naturalmente, das aventuras em si, sempre muito perigosas, salvando-se o herói, muitas vezes, de uma morte que parecia certa. O carácter paródico a que me refiro é igualmente visível na figuração das personagens que correspondem a tipos como os vilões, sempre com um aspecto temível, ou à mulher fatal, representada por Tatiana Blavatsky.

Um dos aspectos importantes a considerar na análise de *As Aventuras do Barão Wrangel* é o facto de o autor afirmar ter escrito o livro influenciado pela leitura de *O Pêndulo de Foucault* de Umberto Eco. A presença deste livro é notória e manifesta-se tanto de um modo absolutamente explícito, com referências concretas a personagens, organizações secretas e citações literais, como mais subtilmente através das analogias que se podem estabelecer entre as duas histórias.

Fernandes, que assume a importância do romance de Eco na construção da sua narrativa, cita-o textualmente na expressão *Pelas barbas de Baphomet*<sup>24</sup>, usa nomes de personagens como Blavatsky ou Raskovsky<sup>25</sup> e inclui sociedades secretas, nomeadamente os Iluminados da Baviera, a Irmandade do Pentáculo de Salomão e a Ordo Templi Orientalis<sup>26</sup>.

Mas, mais relevante que as citações referidas, é o paralelismo existente no fio condutor das duas narrativas. O protagonista de Eco, Casaubon, narrador de primeira pessoa como Wrangel, conta como se viu envolvido numa teia complicada de sociedades secretas esotéricas que vêm a acreditar que ele estaria na posse da chave para descobrir um segredo importante e que, por fim, o leva a afastar-se da família e a esperar ser encontrado e morto pelos diabólicos. No entanto, Casaubon tinha já percebido que a lista que supostamente continha, em código, o segredo dos Templários não era mais que um rol de lavadeira e que a persistência interpretativa pode levar a alucinadamente relacionar entre si e, no seu caso, com os Iluminados da Baviera, quaisquer acontecimentos históricos, porque todas as analogias são possíveis<sup>27</sup>.

Wrangel vê-se igualmente envolvido numa série de aventuras que se relacionam com a necessidade de desvendar o *imponderável segredo dos superiores desconhecidos* (p. 71) contido em dois documentos: o papiro de Tutmosis II e o mapa de Robert Fludd. Durante o percurso empreendido na tentativa de desvendar o mistério, o barão vê-se envolvido com os Antigos Sábios Iluminados da Baviera, e igualmente com uma série de outras organizações secretas. Abraham Bredius, alfarrabista judeu, apresenta-lhe uma teoria conspirativa que liga os Iluminados da Baviera a uma série de acontecimentos históricos (p. 52-56), acabando com a revelação enigmática de que o reinado da Serpente Kundalini<sup>28</sup> estava a chegar ao fim. Tal como o suposto documento em código

---

24 Fernandes, 2003, p. 6 e Eco, 2006, pp. 95-96.

25 Este nome é ligeiramente alterado de Rackovsky para Raskovsky. Rackovsky e Blavatsky, nomes que surgem no romance de Eco e que Fernandes recupera para designar duas das suas personagens, correspondem igualmente a pessoas com existência real.

26 Fernandes, 2003, pp. 23, 55, 57; Eco, pp. 374, 371, 234.

27 Cf. Eco, pp. 107; 332-334; 403-407; 461-464.

28 Kundalini é um termo usado no Yoga e que designa movimentos semelhantes aos da cobra.

de Casaubon, era, afinal, algo prosaico, também um documento em sânscrito, comprado por Wrangel em Bassorá, vem a revelar-se não ser mais que as instruções e as condições de garantia de um auto-rádio coreano.

A teoria da relação entre arte e vida enunciada por Konrad, personagem assassinada por Wrangel, reitera as ideias sobre o assunto veiculadas, no romance de Eco, por Belbo numa conversa com Casaubon (p. 428), a que Fernandes adiciona a BD como modelo a ser imitado pela vida, tal como o folhetim. *A vida não imita a arte*. (p. 46) é a frase, assinada com a inicial K, que Wrangel lê num papel que lhe fora entregue anonimamente, vindo a ser completada, mais tarde, por Konrad que, antes de morrer, consegue articular *A vida não imita a arte! A vida imita o folhetim, a banda desenhada...* (p.85). A negação de que a vida imita a arte é uma constatação aparentemente contrária à afirmação de Oscar Wilde que, em *The Decay of Lying* (1891), diz que a vida imita muito mais a arte do que a arte imita a vida (p. 64)<sup>29</sup>. No entanto, quando a ideia é explicitada por Konrad, percebemos que se trata, afinal, de uma evolução da teoria de Wilde, ou seja, continua a tratar-se de um inversão da teoria platónica da mimese, mas que substitui *arte* por *folhetim* e *BD*.

*As Aventuras do Barão Wrangel* é um álbum que não se constrói apenas a partir da influência de Eco, pois sucedem-se emergências concretas, por vezes ligeiramente transfiguradas, que dizem respeito ao cinema, à literatura e à BD, assim como a acontecimentos e pessoas reais. As alusões, textuais e pictóricas, fazem entrecruzar tempos diferentes e criam anacronismos inverosímeis que permitem enfatizar a irre realidade das aventuras e reforçar o seu carácter paródico.

Embora o álbum de Fernandes recupere a BD de aventuras, as referências óbvias a este género, como a presença de personagens de BD, não é muito abundante. Mas, tal como no que diz respeito ao livro de Eco, as analogias menos evidentes tornam-se mais interessantes para o leitor e revelam a subtilidade do autor. As aventuras de Tintin são evocadas através das viagens de Wrangel que, tal como o protagonista de Hergé, viaja por lugares exóticos, atravessa momentos de perigo e enfrenta personagens maquiavélicas. Tintin, por vezes, tem mesmo de conseguir escapar simultaneamente aos agentes do mal e aos agentes da ordem, os desastrados Dupont e Dupont. Estes, que em *As Aventuras do Barão Wrangel*, são três, com cara redonda e chapéu de coco, têm nomes e nacionalidades diferentes: Brook, agente americano do FBI, Brock da polícia holandesa e Brocca da polícia italiana. Perseguem Wrangel por crimes diferentes e todos querem ter a primazia na sua prisão, mas, tão pouco eficientes como os seus congéneres belgas, acabam por deixar fugir o suspeito (pp. 61-63).

Corto Maltese é outra das ocorrências importantes, sendo Hugo Pratt um autor de referência para Fernandes (Pessoa e Quelhas, 2000, p. 44). A personagem de Pratt surge configurada como o capitão de um navio que fuma finos cigarros russos, usa boné da marinha, patilhas longas e uma argola da orelha esquerda. No entanto, são estes os únicos indícios que o ligam a Corto Maltese, pois a personagem de Fernandes apresenta-se como um homem envelhecido e gordo que recorda com nostalgia um passado aventureiro, na época em que, tal como Wrangel, corria *o mundo atrás de tesouros e segredos* (p. 98).

Outra relação a estabelecer com a BD, menos evidente, mas não menos importante, ocorre logo na primeira vinheta que, ocupando mais de metade da página, mostra, em primeiro plano, um grande macaco que guincha, num ambiente de selva (p. 5). Trata-se de uma alusão a *Tarzan of the Apes*, primeira adaptação de um romance para banda desenhada<sup>30</sup>. Segundo Pierre Couperie (1967), a BD protagonizada por Tarzan é a primeira verdadeiramente moderna do ponto de vista técnico, pois introduz inovações de estilo cinematográfico como o uso de grandes planos e de *plongées* e *contre-plongées*. Hal Foster opta pela narração directa incorporada na imagem e exclui o balão (p. 57), que tinha já começado a ser usado nos primórdios da BD<sup>31</sup>. Além disso, como referi antes, Tarzan, juntamente Buck Rogers e Tintin, inaugura em BD o género de aventuras, assim como um maior realismo na representação gráfica. Esta alusão, logo no início da narrativa, indica a filiação do livro de Fernandes num tipo de BD, tanto no que diz respeito ao tema, como, de algum modo, relativamente a questões técnicas específicas, usadas inicialmente por Foster, a partir de Burroughs. De facto, Fernandes, embora use balões de fala, faz progredir a narrativa fundamentalmente através da

---

29 "Life imitates Art far more than Art imitates Life."

30 Trata-se da adaptação do romance homónimo de Edgar Rice Burroughs, desenhado de 1929 a 1937 por Hal Foster e a partir daí por Burne Hogarth (Marny, 1970, p. 23).

31 O balão é usado pela primeira vez em 1896 (Zink, 1999, p. 23).

narração integrada na imagem, opta por um tipo realista de representação gráfica a preto e branco e recorre a enquadramentos de tipo cinematográfico.

O modo de representação que caracterizo genericamente como realista, no que diz respeito a *As Aventuras do Barão Wrangel*, distingue-se claramente do tipo de representação de Foster e dos primeiros desenhadores/autores da banda desenhada de aventuras, mas sem dúvida que o estilo escolhido por Fernandes recupera especificidades desse género de BD iniciado no final dos anos 20 do século XX. De notar ainda que os desenhos de Fernandes para esta história variam, de um modo geral, entre uma maior precisão figurativa na representação da paisagem, menos contrastada e com tons de cinzento, e uma representação de maior contraste na representação das personagens, nomeadamente o barão, na maior parte dos casos apenas a preto e branco.

Tal como relativamente a *O Pêndulo de Foucault* e à BD, as referências cinematográficas são tanto directas, como meras alusões. Um elo de ligação a estabelecer entre a história de Wrangel e o cinema é a referência implícita a filmes como *The 39 Steps* (1935) e *North by Northwest* (1959) de Alfred Hitchcock que contam a história da perseguição de um inocente a quem é atribuído um assassinato. Nestes dois filmes, um pacato cidadão que à força terá de provar a sua inocência, tem simultaneamente que fugir dos verdadeiros criminosos e da polícia. O factor sorte é importante, pois a astúcia do herói nem sempre abunda. A seu favor tem o facto de se saber inocente e ser ajudado por mulheres que não conseguem resistir ao seu charme. Wrangel vê-se igualmente obrigado a fugir da polícia pelo assassinato de Zacharias Sontag, crime que não cometeu, e de inúmeras sociedades esotéricas que o julgam possuidor de documentos importantes. No primeiro contacto com Os Antigos Sábios Iluminados da Baviera, o conde Christian Rosenroth ameaça matá-lo, sendo o barão salvo por Tatiana Blavatsky (pp. 22-26). Esta virá a ser salva por Wrangel *das garras do arqui-maquievélico Raskovsky* (p. 94), no momento em que jaz desmaiada na linha do comboio e este se aproxima, numa verdadeira cena de filme mudo, a que se segue uma cena de filme romântico com Wrangel e Tatiana que se abraçam e se olham apaixonadamente enquanto pronunciam o nome um do outro (p. 95).

Outra alusão, tornada explícita no texto da contracapa já citado, centra-se em duas personagens: Indiana Jones e James Bond, heróis que, mesmo em situações de perigo extremo, conseguem sempre escapar à morte. Esta característica é caricaturada por Fernandes que, em apenas três páginas, faz a sua personagem escapar quatro vezes de ser assassinado: primeiro salva-se de ser atirado de um avião para a Riviera Italiana, depois escapa da explosão de um carro armadilhado em Londres, salvando-se, em seguida, do descarrilamento de um comboio que se dirigia para Southampton e ainda de ser esmagado por um caixote de mercadorias no porto dessa cidade (pp. 42-44), além de todas as outras situações em que poderia ter morrido<sup>32</sup>.

Quase no fim das suas aventureiras viagens, Wrangel passa por Casablanca, acabando por entrar no Rick's, onde o proprietário, configurado como a personagem do filme de Michael Curtiz, *Casablanca* (1942) desempenhada por Humphrey Bogart, lhe conta que Tatiana Blavatsky está viva, tendo regressado à Rússia e casado com o Conde Potiomkine. Depois desta cena inspirada num filme cuja acção decorre durante a Segunda Guerra Mundial, as vinhetas seguintes mostram já Wrangel na escadaria de Odessa em confronto com o conde russo, numa citação clara de *O Couraçado de Potemkin* (1925), filme histórico de Sergei Eisenstein. No filme de Eisenstein, que retrata a revolta ocorrida em 1905 no navio de guerra russo Potemkin, ficou famosa a cena da escadaria de Odessa, onde Fernandes coloca o seu herói, tendo já antes aludido ao filme referido através da analogia com o nome do conde Potiomkine (pp. 100-101).

Outro momento marcante da narrativa mistura referências cinematográficas e literárias. Trata-se do assassinato de Konrad, a missão de que o Sultão do Brunei incumbe Wrangel, que, ao cumprir a tarefa, se torna semelhante ao mortífero Dirty Harry, referido na contracapa. A cena decorre num local exótico, provavelmente algures na Índia, num templo abandonado e rodeado de grandes estátuas. O barão encontra Konrad sozinho, mata-o, ouve ainda as palavras enigmáticas que este profere e foge de um bando ameaçador de nativos armados com punhais e lanças. Konrad é uma transposição de Kurtz, personagem de *Apocalypse Now* (1979) de Francis Ford Coppola, filme inspirado em *Heart of Darkness* (1899) de Joseph Conrad. O Konrad de Fernandes, semelhante ao actor Marlon Brando, corresponde a Kurtz, a personagem de Conrad e Coppola, desempenhada por Brando no filme. Neste, o capitão Willard é enviado para matar Kurtz que, depois de ter enlouquecido durante a guerra do Vietname, fica a viver na selva na companhia de alguns dos seus homens, de quem o capitão terá de fugir após o seu assassinato. No livro de Conrad, Kurtz, também louco, é

---

<sup>32</sup> Wrangel encontra-se em situação de perigo extremo por doze vezes (pp. 8, 25, 42, 43, 44, 67, 85, 91, 92, 93, 95, 101).

encontrado por Charlie Marlowe no interior do Congo Belga rodeado de nativos africanos, acabando por morrer no barco de Marlowe. Kurtz, no livro e no filme, profere a mesma expressão antes de morrer *O horror! O horror!* (p. 131) substituída pela bem menos dramática de Konrad *A vida não imita a arte! A vida imita o folhetim, a banda desenhada...* (p.85). Konrad deve o seu nome ao autor de *Heart of Darkness*, mas escrito com a letra inicial de Kurtz, e Wrangel, embora assassine uma personagem parecida com Brando, não foge dos seus homens, mas de nativos armados equivalentes aos da narrativa de Conrad (pp. 83-85).

As referências que se entrecruzam, não se limitam às já exemplificadas. No campo da literatura, a *O Pêndulo de Foucault* e a *Heart of Darkness*, junta-se a alusão a um título de um romance do escritor e argumentista americano Budd Shulberg. Quando embarca no Golfo de Bengala, a personagem que se assemelha a Corto Maltese pergunta-lhe: *O que o faz correr Barão Wrangel?* (p. 98), numa analogia clara a *What Makes Sammy Run?* (1941) de Shulberg, cujo ambicioso protagonista, Sammy Glick, corresponde ao anti-herói típico. Sherlock Holmes é evocado através do cachimbo que Wrangel fuma (p. 17) e Abraham Bredius, judeu que revela informações importante, é uma personagem tipo equivalente às personagens que, nas histórias policiais ou de mistério, detêm informações fundamentais para a resolução do crime ou do mistério.

O Barão Wrangel, classificado como herói, anti-herói, ou mesmo herói chandleriano<sup>33</sup>, empreende o percurso equivalente ao de um herói épico, em busca de algo que se afigura inalcançável. A qualidade épica da narrativa é evidenciada de dois modos: através da evocação de Camões e da narração *in medias res*. Wrangel, tal como Camões, perdeu o olho direito, e uma das vinhetas representa-o como o autor de *Os Lusíadas*, no momento em que acabou de se salvar de um naufrágio e segura na mão dois documentos enrolados, nadando apenas com uma das mãos (p. 68). No entanto, ao contrário de Camões, que salva o seu manuscrito, o barão perde o papiro e o mapa, pois terá de entregá-los ao ameaçador Von Rosenroth que, entretanto, emerge num submarino. A narração *in medias res* é levada ao seu limite, pois a acção narrada inicia-se já praticamente no fim da história, quando Wrangel pensa que vai ser atacado por um tigre, sendo retomada apenas quando a personagem se apercebe de que não existem tigres em África e o tigre desaparece, surgindo em seu lugar Zacharias Sontag, que tinha morrido logo no início da narrativa. A autobiografia do Barão Wrangel é, pois, motivada por uma experiência de proximidade da morte que o leva a evocar todas as peripécias que o tinham levado àquele lugar.

Depois de o tigre ter dado lugar a Sontag, o barão confronta-se com a sua mera existência como personagem e fica a saber, através do autor, que as suas aventuras vão acabar e que ele vai desaparecer. José Carlos Fernandes enquanto personagem, que intervém no final do livro expondo a sua teoria da ficção em BD, não é a única pessoa ficcionalizada em *As Aventuras do Barão Wrangel*. Na verdade, o autor utilizou, para designar muitas das suas personagens, nomes idênticos, ou ligeiramente alterados, de pessoas que viveram em épocas diferentes, sem que, de um modo geral, se verifiquem coincidências biográficas além da relação de muitas delas com o esoterismo. Refira-se, por exemplo, Abraham Bredius (1855-1946), holandês especialista em arte; Madame Blavatsky (1831-1891), esotérica russa; Han Van Meegeren (1889-1947), holandês falsificador de pintura, nomeadamente de Veermer; Pyotr Rachovsky (1853-1910), chefe dos serviços secretos russos; Vitor Lustig (1890-1847), vigarista checo que vendeu a Torre Eiffel e Eliphas Levi (1810-1875), ocultista francês.

Outras pessoas e acontecimentos reais são também evocados, quer através da representação gráfica, quer através de referências concretas, mas geralmente de um modo indirecto, como a imagem de Camões, já referida. Dali e Veermer surgem logo no início da narrativa: o primeiro, designado por *pintor espanhol*, ajuda Wrangel a roubar um quadro do pintor holandês do Rijksmuseum em Amsterdão (p. 31). Christo (1935), conhecido pelas suas gigantescas instalações ao ar livre e por ter embrulhado o Reichstag em Berlim, surge como Krasnapolsky, nome retirado do famoso Grande Hotel Krasnapolsky em Amesterdão. A intervenção deste artista consiste em embrulhar a Catedral de Chartres (p. 90) e, mais tarde, Wrangel descobre que os Gigantes da Ilha de Páscoa eram uma instalação do inevitável Szmrseyn Krasnapolsky (p. 93).

A Pizza Hut, instalada num antigo templo de Agarttha (p. 76), o rali Paris-Dakar, onde Wrangel quase é atropelado (p. 99) e a revista Elle, onde Eliphas Levi passa a redigir uma coluna de astrologia, depois de abandonar os estudos cabalísticos (p.102) são indícios dos tempos modernos que marcam presença a par da evocação de acontecimentos de outros tempos como o desastre do dirigível Hindenburg que, aqui, choca com um arranha-céus (p. 92). Outra adaptação de um desastre

---

33 A expressão é usada por José Carlos Fernandes enquanto personagem. Tal referência remete para Philip Marlowe, detective privado, protagonista dos romances policiais de Raymond Chandler.



é o naufrágio do transatlântico Gigantic (p. 67), navio cujo desenho corresponde ao do Titanic, visto tratar-se de um grande navio de cruzeiro com quatro chaminés. Na designação escolhida por Fernandes, o jogo com os nomes é feito através da transposição de Titanic, para Gigantic, ambos baseados em nomes de elementos da mitologia clássica, designadamente Titã e Gigante. Fernandes é, aliás, exímio na transposição e confluência de referências. Quando a sua personagem, em viagem pelo Egipto, afirma *Desci o Nilo até Memphis, em busca do túmulo do sumo sacerdote Helvis e da chave mágica de Bibhop-Halulah, mas só encontrei areia, pedras e vendedores de souvenirs*. (p. 74), é explorada a coincidência de existirem duas Memphis, uma das cidades na América, a outra no Egipto. Elvis Presley é transformado no sumo sacerdote Helvis e o início do refrão de uma das suas músicas passa a enigma por decifrar. A Fraternidade Gnóstica do Lagarto Verde do Professor Lakost, responsável pela falência do negócio das camisas de popeline, que arruína Wrangel, não é mais que um jogo com a marca de camisolas Lacoste, cujo símbolo é um lagarto verde.

As referências à BD, à literatura, ao cinema e à vida sucedem-se, entrecruzam-se e misturam-se com uma panóplia de clichés das histórias de aventuras, criando anacronismos e inverosimilhanças que contribuem para a construção de uma narrativa que se assume explicitamente como ficcional. O autor aparece no fim da história para provar isso mesmo ao seu protagonista que, estupefacto, não quer acreditar não ser *mais que um brinquedo dos seus caprichos* (p. 110). O autor que, segundo Sontag, arquitectou, na sombra, aventuras inverosímeis, defende-se da classificação da BD como *entretenimento inócuo para crianças e adultos retardados* (p. 111), usando um vocabulário rebuscado que, de algum modo, ironiza a crítica literária. A valorização da nona arte é empreendida pelo autor ficcionado que enumera uma série de elementos das histórias de aventuras e fala de BD como se falasse de cinema, referindo-se aos elevados gastos de produção na recriação de cenários em estúdio (pp. 113-115)<sup>34</sup>. Quando o autor faz equivaler a BD ao cinema, no que diz respeito à encenação minuciosa do que será posteriormente registado graficamente, parece querer transmitir a ideia de que a BD imita a vida, mas, na realidade, é a concepção da BD que levará à encenação, e posteriormente à concretização material da história contada através de palavras e desenhos. Por outras palavras, as aventuras são pura ficção orquestrada por um autor que a manipula de acordo com a sua vontade e com o interesse do público. E Wrangel deveria ter percebido isso no momento em que se lembrou de que não existiam tigres em África.

## Referências Bibliográficas

- BARON-CHARVAIS, A. (1985). *La Bande Dessinée*. Paris: PUF.
- CONRAD, J. (1983). *O Coração das Trevas*. Lisboa: Estampa (*Heart of Darkness*, 1899).
- COUPERIE, P. (1967). *Le bouleversement des années trente*. In *Bande Dessinée et Figuration Narrative*. Paris: Musée des Arts Décoratifs, Palais du Louvre.
- ECO, U. (2006). *O Pêndulo de Foucault*. Miraflores: Difel. (*Il Pendolo di Foucault*, 1988).
- FERNANDES, J. C. (2003). *As Aventuras do Barão Wrangel, uma Autobiografia*. Lisboa: Devir.
- LAMEIRAS, J. M. (2003). O estranho mundo de José Carlos Fernandes. *Diário das Beiras*, 12 de Julho (<http://www.bedeteca.com/index.php?pageID=recortes&recortesID=837>).
- MARNY, J. (1970). *Sociologia das Histórias aos Quadrinhos*. Porto: Civilização (*Le Monde Étonnant des Bandes Dessinées*, 1968).
- PESSOA, C. (2005). *Roteiro Breve da Banda Desenhada em Portugal*. s/l: CTT Correios de Portugal.
- PESSOA, C. e Quelhas, V. (2000). *José Carlos Fernandes – Estórias do Quotidiano*. Amadora: CMA/CNBDI.
- VIANA, N. (2004). A Era da Aventura no Mundo dos Quadrinhos. *Revista Espaço Académico*, 35, Abril ([www.espacoacademico.br](http://www.espacoacademico.br)).
- WILDE, O. (1996). The decay of lying. In *Plays, Prose Writings and Poems*. London: Everyman. (*Intentions*, 1891).
- WRIGHT, N. (2000) *The Classic Era of American Comics*. London: Prion Books.
- ZINK, R. (1999). *Literatura Gráfica? Banda Desenhada Portuguesa Contemporânea*. Oeiras: Celta.

---

34 O autor inspira-se directamente em “Quanto custa uma obra prima”, ensaio incluído em *Viagens na Irrealidade Quotidiana* (1996, Difel) de Umberto Eco, tal como o autor regista em “Créditos” (p. 119).



Actas do 6º Encontro Nacional (4º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração

Braga: Universidade do Minho, Outubro 2006

## **A ilustração de Maria Keil: Análise gráfica e composição de página**

**Susana Silva**

Escola da Ponte, EB1 Alves, S. Tomé de Negrelos

### **Resumo**

Maria Keil sobressaiu no panorama da ilustração nacional, com um desempenho revelado pela frequência e diversidade de publicações, sugerindo um pioneirismo que a sua extensa obra tem vindo a confirmar.

Neste estudo pretendeu-se analisar graficamente as suas ilustrações, bem como a composição das páginas que as contêm.

Esta análise permitiu verificar que a estetização que denotamos em todo o espólio de ilustrações criadas pela artista especificamente para a infância não é mais do que a sua transformação num meio de divulgação artística, retomando, deste modo, o ideal *morisiano* de valorizar, plasticamente e para todos, os objectos quotidianos, numa tentativa subtil de democratizar a arte. Constatou-se, também, que o conjunto de estratégias gráficas criadas pela artista propõe ao leitor novas e muitas vezes inesperadas relações, na procura de novos, e, muitas vezes, também inesperados, significados.

Assim, a obra de Maria Keil reúne um conjunto de exercícios gráficos complexos, que se constituem como chaves para o entendimento do seu pioneirismo quer na área da ilustração, quer na área do arranjo gráfico de página, tendo criado para o efeito, novas estratégias de comunicação, às quais recorre sistematicamente ao longo da sua carreira.

## 1. Introdução

Maria Keil inicia os seus estudos em pintura na Escola de Belas Artes de Lisboa em 1929 concluindo apenas o primeiro ano. O abandono do ensino artístico institucional testemunha uma personalidade irreverente e uma forte consciência política e social da realidade vivida pelo país neste início da década de 30.

A artista denuncia, já nesta altura, uma enorme vontade de quebrar as regras instituídas e procura circuitos alternativos para completar a sua formação artística, abandonando definitivamente os ambientes académicos, promotores de uma cultura estética clássica, estagnada e baseada em citações do passado.

Assim, o nome de Maria Keil junta-se ao de muitos outros artistas que, tal como ela, pretenderam romper com o sistema edificado e procuraram alternativas de acção nos hiatos criados pelas opiniões desacertadas de António Ferro<sup>35</sup> e de Salazar<sup>36</sup>, nomeadamente, na Revista Panorama, nos pavilhões de feiras internacionais, na decoração de alguns edifícios públicos, pousadas e lojas, nos Salões de Arte Moderna, etc..

Foi nesta altura que entrou para o Estúdio de Artes Gráficas do suíço Fred Kradolfer<sup>37</sup>, o qual lhe abriu as portas ao universo, ainda virgem, do design em Portugal. Este foi também um momento determinante para o início de uma actividade artística original e, sobretudo, pluridisciplinar.

Da obra multifacetada que nos ofereceu (cerâmica, figurinos, desenho, pintura, gravura, cenografia, design de interiores e de mobiliário, design gráfico, etc.), destaca-se aqui, a Ilustração.

Maria Keil foi a responsável pelo reconhecimento da Ilustração enquanto meio de produção artística com um lugar próprio. Ao assumi-la exactamente como a pintura, a escultura ou a arquitectura, retirou-a do estatuto de menoridade que até aí vinha mantendo.

Maria Keil sempre trabalhou em ilustração (à qual dedica mais de meio século da sua vida) “recusando” utilizar os registos e os mediadores característicos da expressão das chamadas “artes maiores”. Enveredou conscientemente por uma linguagem que vive da sua madura e assumida ingenuidade, em registos que raramente usaram a tela e o óleo como suporte de expressão, vindo, no entanto, a tornar-se num nome sonante no panorama artístico nacional.

O referido carácter multifacetado das actividades artísticas desenvolvidas por Maria Keil, reflectiu-se, inevitavelmente, nas ilustrações que realizou para a infância, tendo-se empenhado na estetização de todas as suas produções (independentemente do género praticado), transformando-as em meios de divulgação artística, valorizando plasticamente os objectos quotidianos, numa tentativa subtil de democratizar a arte<sup>38</sup>.

## 2. Análise Gráfica e Composição de Página

*Histórias da Minha Rua*<sup>39</sup>, escrito em 1953 por Maria Cecília Correia (fig.1), foi o primeiro projecto da autora integralmente pensado para crianças, destacando-se, não só por este facto, como também pela originalidade das ilustrações (realizadas a tinta da china e a guache) e pelas soluções gráficas apresentadas.

---

35 António Ferro trouxe “ao regime cerimoniosamente coimbrão uma réstia de modernismo que a sua entusiástica admiração por Mussolini caracterizava.”, in FRANÇA, José-Augusto (2000, p.31). *A Arte Portuguesa no século XX (1910-2000)*. (6ª ed.) Livros Horizonte: Lisboa.

36 A política cultural de Salazar apoiou-se em organismos cuja função era garantir que o presente se legitimava pela reabilitação de um passado heróico e grandioso.

37 O suíço Fred Kradolfer distinguiu-se pelo pioneirismo nas Artes Gráficas em Portugal.

38 A Ilustradora preocupa-se com questões dos foros sociológico, tecnológico e composicional.

39 Trata-se de um livro impresso com cores planas que compila diferentes histórias, mas que encontram um fio condutor nas opções gráficas definidas pela ilustradora e no forte carácter neo-realista da representação do conteúdo das histórias narradas. Este manifesta-se (não pretendendo, de forma alguma, fazer a análise literária da obra) na singeleza da narrativa e na simplicidade dos enredos. Tais características parecem-nos relevantes, sobretudo porque sublinham uma intenção clara de afastamento quer de temas folclóricos, ou mesmo pseudo-folclóricos, quer dos temas nacionalistas e históricos que alguns autores desenvolviam (com melhor ou menor qualidade) para a infância e adolescência em consonância com o espírito da época. Assim se cumpre a fórmula neo-realista: usando como instrumentos temas e imagens populares, facilmente reconhecidas por uma massa social praticamente iletrada que com eles se identifica. Simplifica-se, deste modo, a difusão dos novos ideais.



Figura 1

A experiência vivida por Maria Keil no Estúdio de Artes Gráficas de Fred Kradolfer foi fundamental para que este trabalho fosse um ensaio maduro, mesmo ao nível da composição de página. A ilustradora teve a possibilidade de ensaiar diferentes propostas de colocação de texto na página de modo a tirar maior partido da relação formal e/ou de sentido entre texto (mancha gráfica) e imagem (ilustração).

Assim, consideramos este livro a chave para o entendimento das obras que a artista ilustrou posteriormente, uma vez que anuncia e afirma um *métier* que Maria Keil viria a assumir ao longo da sua carreira.

Por conseguinte, a proposta de análise que apresentamos da obra de ilustração para a infância, metodologicamente, partirá sempre de *Histórias da Minha Rua*. Sempre que se justifique serão apresentadas outras obras com o intuito de exemplificar novas estratégias e soluções gráficas encontradas pela ilustradora ao longo de toda a sua carreira.

Como produto das pesquisas levadas a cabo por Maria Keil, *Histórias da Minha Rua*, resultou num livro trabalhado segundo tipologias que vão sendo chamadas à boca de cena conforme as suas intenções comunicativa e estética.

Assim, podemos enumerar, nesta obra, oito esquemas possíveis a que Maria Keil foi recorrendo, de forma mais ou menos sistemática:

- 1) imagem no topo da página e texto no pé da página (imagem/topo – texto/pé);
- 2) imagem no pé da página e texto no topo da página (imagem/pé – texto/topo);
- 3) texto sem imagem (só texto);
- 4) imagem que contorna a coluna de texto (simulando um meio caixilho) (imagem 1/2 caixilho);
- 5) texto que contorna uma imagem (simulando um meio caixilho) (texto 1/2 caixilho);
- 6) imagem separada do texto (ocupam páginas diferentes) (só imagem);
- 7) imagem intercalada com o texto (texto/imagem/texto);
- 8) Imagem e texto colocados em duas colunas verticais na mesma página (texto e imagem coluna).

Deste modo, em *História da Rosa*, por exemplo, o texto abre-se na página recortando o contorno do “cromo” que contém a ilustração, cumprindo o esquema (5) (texto 1/2 caixilho) (fig.2), uma vez que o que se pretende mostrar é somente a imagem de uma rosa cortada dentro de uma jarra, ou seja, um pormenor do que vai ser ilustrado logo a seguir (fig.3) (este esquema repete-se em *História do Chico e da Angelina*, onde podemos visualizar um *zoom out* dos dois a carregar o carrinho da feira (fig.4); em *História do Cândido e da sua Lojinha*, mostrando-nos o pormenor dos limões (fig.5) que estão a ser vendidos na loja representada na página contígua (fig.6); em *História da Flor Amarelinha* onde passarinhos parecem voar em direcção à floresta representada na página do lado direito (fig.7) e em *História do Coelho Verde* em que o *zoom in* do coelho que está em cima de uma cómoda no topo da página do lado esquerdo, surge no canto inferior direito da página direita, sugerindo a sua evasão (fig.8).



Figura 2

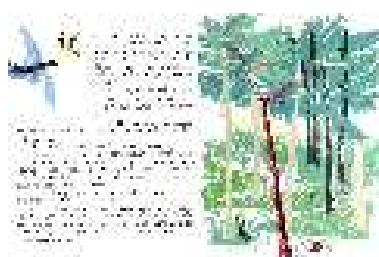


Figura 3



Figura 4

distração. Eles distraem-se com os fregueses que entram e contam coisas. E eles falam também e contam dos seus filhos, dos seus netos, do tempo em que eram novos e se casaram. Na loja do Cândido, além das alíças e couves muito bem arrumadinhas, há um relógio muito bonito e muito antigo. Foi o Avô do Cândido que o comprou por cinco mil réis há muitos anos. O relógio parece o cimo de uma torre e tem por baixo do mostrador das horas uma gravura. Já viram uma floresta num relógio? Aquela floresta é escura, com bocadinhos claros, mas não se parece nada com o sítio onde se perderam os filhos do lenhador. Não mete medo a ninguém. Encostada a uma árvore está uma menina com um corpetinho apertado e uma blusinha branca. Tem a trança enrolada no alto da cabeça. É uma menina grande, que conversa com um caçador. Sabe-se que é um caçador, todos sabemos que é, contudo nós nunca assim vimos nenhum



senão nas gravuras antigas. Tem um boné esquisito, umas calças de veludo e uma trompa de caça. E pega com muito jeitoinho na mão da menina. O Cândido não sabe disto, mas aquela gravura mexe-se e

Figura 5

#### HISTÓRIA DO CHICO E DA ANGELINA

O Chico e a Angelina eram pobres. Não pobres como vocês possam julgar, a pedirem esmola com um olho entapado, ou uma mão sem dedos. Eram pobres porque ganhavam pouco, viviam longe e tinham que pagar a camioneta e o barco, e até porque eram ignorantes e tontos, e não eram capazes de perceber as coisas que os podiam fazer ganhar mais dinheiro. Trabalhavam muito, desde manhã cedo, ainda mesmo escuro, até à noite. Traziam cestas carregadinhas de hortaliças para venderem na minha rua num carrinho de três rodas, feito pelo Chico com tubas todas designais.

Viviam numa barraca muito velha, no meio de outras barracas velhas, lá para o outro lado do rio, mas ainda muito longe do rio. Todos ali eram pobres, todos berravam uns com os outros, mas todos eram amigos e se ajudavam, até a preta Rosa, que viera de África há muitos anos e tinha já dois mulatinhos crescidos. Ainda havia na barraca do Chico um cão: o Piloto, por quem o Chico fora já um dia parar à cadeia por não ter licença para ter o cão. Porque, para se



Figura 6



-lhe a Beleza. E foi por isso que a tirei da roseira, para a pôr na cantarinha preta. A rosa então riu-se e gostou de estar ali. E nós conversámos como amigas, de manhã a rosa aprendeu tudo. À tarde, brincou com o vento que abanava a cortina. E, à noite, adormeceu na cantarinha de barro preto, como todos lá em casa, pois já fazia parte da família.

Figura 7

#### HISTÓRIA DA ROSA

A rosa veio para a jarra preta. Ela se calhar não qu gostaria muito mais de ter ficado lá fora, na roseira co outras rosas, no meio do jardim, mas eu cortei-a e troi para casa. A jarra acolheu-a como acolhia todas as rosas, tava delas e de se sabe feita. Era uma cantarinha de barro preto, só com asa, e tinha uma água quinha. A rosa ficou : lado, com o pé metid água, mas mesmo a: não gostou. Era linda, relva quase branca, e fo isso que a sala ficou diferente quando a rosa para a cantarinha de preto. Mas ela gos mais de ter ficado ne dim, eu sei. Então fui com a rosa. Disse-lhe a casa tinha muitas e lá dentro, tinha A Crianças, Saudade. Fa



Figura 8

Na página seguinte (2ª página da história) o esquema inverte-se e passa a ser a ilustração a “abraçar” o texto (4) (imagem 1/2 caixilho) num jogo gráfico/formal em que a artista desenha uma janela, uma cama e uma mesa que, pela ausência da representação de paredes e de chão, garante a sua existência apenas por sugestão. Queremos dizer que o chão e as paredes não estão representados visualmente, mas eles estão lá virtualmente, numa representação que depende da colocação dos objectos (imagens ilustradas e mancha de texto) na página. (fig.3).

Por conseguinte, a representação de personagens e objectos, sendo figuração, vive da sua colocação num espaço onde os únicos referentes existentes pairam na atmosfera sugerida pelo branco quase imaculado das páginas e encontram uma localização espacial relativa ao seu posicionamento em relação ao corpo do texto.

É a partir deste princípio que a janela encontra, num plano contíguo ao da mancha de texto (a parede), um lugar para se fixar e na horizontalidade do pé da página, o chão para assentar a cama.

Este é um “esqueleto” que se repete em *História do Chico e da Angelina* onde novamente os esquemas (5) (texto 1/2 caixilho) e (4) (imagem1/2 caixilho) correspondem, também, às duas primeiras páginas. Maria Keil utiliza, na terceira página desta história, o esquema (2) (imagem/pé – texto/topo); para colocar o Chico em interacção com o seu cão (o Piloto) que se encontra no pé da página do lado esquerdo (somente o texto se interpõe) (fig.9). Deste modo, a artista consegue uma relação de imediação entre as duas páginas que compõem o nosso campo visual.



Figura 9



Figura 10



Figura 11

Na quarta página, texto e imagem, são colocados em colunas verticais (8) (texto e imagem coluna) (fig.10) e na quinta página desta história o texto está colocado por baixo da imagem (1) (imagem/topo – texto/pé) criando uma espécie de degrau que serve de elevação para a colocação do presépio, sugerindo-nos a ideia de altar (fig.11).

Em *História da Menina Tonta*, ainda seguindo os esquemas enumerados, Maria Keil resolveu de uma forma expedita o problema de disposição de duas meninas na mesma página: a que está na rua, vira-se de costas para os leitores e a outra, que se encontra num plano visual mais elevado,



cumprimenta a anterior da janela de sua casa. Assim, a ilustradora, ao colocar uma das meninas no canto inferior esquerdo e a outra no canto superior direito da página (como se o corpo do texto fosse a parede exterior da casa) consegue criar virtualmente a sensação de afastamento entre as duas personagens (cumprindo o esquema (7) (texto/imagem/texto) (fig.12).



Figura 12

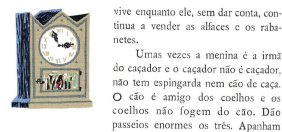


Figura 13

Este tipo de solução (4) (imagem 1/2 caixilho) foi aplicada, também, em *História do Cândido e da sua Lojinha*, na tentativa de resolver a situação da instalação de um relógio de parede “que parece o cimo de uma torre e tem por baixo do mostrador das horas uma gravura”<sup>40</sup> (fig.13). Deste modo, a estrutura gráfica que comporta texto e imagem permite à ilustradora, após ter apresentado numa página do lado direito uma vista global da loja onde toda a acção se vai desenrolar (6) (só imagem), coloca o relógio no canto superior esquerdo da página que a sucede, acentuando a altura a que este se encontra (segundo a sugestão feita pelo texto).

Na mesma página, mas ao fundo, é-nos apresentada uma imagem que, por se tratar de um *zoom in* da gravura colocada debaixo do relógio, aparece ampliada ganhando, com isso, uma dimensão de cenário real. Esta situação leva-nos a mergulhar nos mistérios de uma floresta densa e escura que propicia a imaginação para reinventarmos muitas outras histórias.

A ilustradora também não resiste em mergulhar nas histórias que a gravura sugere. Basta virar a página para também nos sentirmos a observar um par de namorados numa reconciliação ou a molhar os pés na ribeira, “As pessoas entram e saem da loja e eles muito sentadinhos na relva, com os pés dentro de água”<sup>41</sup>, levando a que a narrativa dos personagens do relógio ganhe vida noutro tempo e espaço físico, deixando de ser meros desenhos de uma gravura (1) (imagem/topo – texto/pé) (fig.14).

São estes pormenores que, no conjunto desta obra, articulam plenamente os planos da ilustração e do arranjo gráfico.

Assim como na história, acreditamos que só quem conserva um espírito de criança é capaz de sentir e ver estas histórias que acontecem no espaço e no tempo de um relógio antigo. Com efeito, este é o princípio que Maria Keil preservou ao longo da vida.



amoras e a menina rasgou a blusa nas silvas e tem medo que a Mãe lhe ralhe à noite, quando voltarem para casa. Atravessam o rio a pé coxinho sobre as pedras ou então descalçam-se e metem-se à água, que lhes dá pelo joelho. Depois descansam sentados na relva com os pés dentro de água. Para se distraírem, arrumam ao rio folhinhas que a corrente empurra devagarinho, ou que encaixam lá adiante alguma erva da margem. Quando voltam para casa, levam à Mãe um ramo de flores para ela não ralar quando vir a blusa rasgada. As pessoas entram e saem da loja e eles muito sentadinhos na relva, com os pés dentro da água.

Figura 14



Este empenho e coordenação de esforços são comprovados também em *História da Rosa que Saiu do Jardim*, em que a ilustradora leva a rosa a abandonar o jardim onde nasceu, fazendo-a voar por cima da mancha de texto (1) (imagem/topo – texto/pé) (fig.15), rodeada pela atmosfera sugerida pelo branco da própria página e por referentes figurativos que reforçam o espaço da acção (pássaros e borboletas).

Figura 15

40 (Correia, 1953).

41 (Correia, 1953).

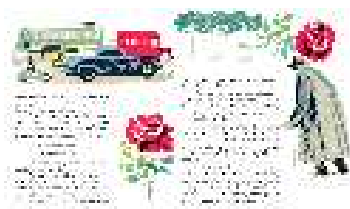


Figura 16



Figura 17

Uma viagem que tem início no seu jardim e como destino a história seguinte, tendo, para isso, que atravessar uma cidade confusa e cheia de automóveis frenéticos que entram e saem do nosso campo visual, numa verdadeira simulação da agitação das ruas urbanas (4) (imagem 1/2 caixilho). A rosa encontra-se no pé da página (fig.16) e a cidade no topo da página sugerindo a existência de um passeio e a necessidade de atravessar para o lado de lá (fig.17). Assim, olhando para a página subsequente, percebemos um jardim e uma rosa que paira por cima da nossa cabeça, facto que nos leva a sentir que a rosa conseguiu atravessar a rua sem que algum dos carros lhe tenha tocado.

A rosa prossegue a sua viagem, como que empurrada pelo vento, e vai saltando pelas páginas seguintes cumprindo o esquema (8) (texto e imagem coluna), onde imagem e texto coabitam em coluna. Por conseguinte, Maria Keil coloca em paralelo duas cenas urbanas que pela sua comparação nos leva a perceber toda a população desta cidade, representada simbolicamente apenas por um homem e por uma mulher colocados nos lados opostos das duas páginas do nosso campo visual. O movimento da rosa está implícito no trajecto ascendente que ela faz desde o pé da página do lado esquerdo, até ao topo da página do lado direito.



Figura 18

É interessante verificar nas duas páginas seguintes a interacção existente entre si, através da relação dos esquemas (4) (imagem 1/2 caixilho) e (5) (texto 1/2 caixilho). Aqui a ilustradora usa estes dois esquemas opostos para levar a menina, que está na página do lado direito, a apanhar a rosa que está no pé da página do lado esquerdo, enquanto um grupo de rapazes se afasta, dirigindo-se para o topo dessa mesma página. (fig.18).

Deste modo, imagem e texto estabelecem uma interacção pela colocação dos elementos representados na folha, e consequentemente pela forma de colocação da própria mancha gráfica do texto sugerindo novas possibilidades de leitura.

Assim, o texto organiza-se de maneira a estabelecer relações dinâmicas com a imagem evidenciando e comprovando o conhecimento de Maria Keil sobre a existência de múltiplas estratégias de comunicação visual articuladas e organizadas segundo um discurso retórico muito seguro.

Tal conhecimento possibilita à artista fazer uma melhor escolha e leva-nos a depreender que personaliza as suas prestações ao aliar algumas estruturas de composição já por si experimentadas, que lhe assegurem atingir o resultado pretendido, a outras ideias, originais, em função, em claro, dos limites que a obra propõe.

#### a) Novos desenvolvimentos

Passamos, agora, a analisar a evolução e os desenvolvimentos desta relação na obra posterior da autora.

Assim, verificámos que o mesmo esquema gráfico que Maria Keil experimenta em *Histórias da Minha Rua* é amadurecido em *A Noite de Natal* (fig.19) e em *Histórias de Pretos e de Brancos* (fig.20), sendo intenção, em todas elas, criar esquemas dinâmicos que interajam com o texto visual sem que se perca a linearidade do discurso verbal.

Maria Keil terá contribuído com estes exercícios gráficos para o desenvolvimento de pesquisas formais (do foro do Design) que procuram na articulação dos planos do texto e da imagem (que ainda se apresentam contidos em esquemas geometrizados) a criação de novos sentidos e de novas dinâmicas para as leituras propostas. Esta maneira de trabalhar talvez se deva aos ensinamentos de

Fred Kradolfer. Trata-se, sem dúvida, de um trabalho onde se reconhece a influência do rigor geométrico da tendência bauhausiana.



Figura 19



Figura 20

Após estas três primeiras obras que ilustra a artista ensaia, em *Rainha de Babilónia* (fig.21), em *História de um Rapaz* (fig.22), em *História de um Pintainho Amarelo* (fig.23) e *O Cantar da Tila* (fig.24), um outro tipo de arranjo gráfico, repetindo nos dois primeiros o esquema texto justificado na página do lado direito e a imagem na página do lado esquerdo (6) (imagem só) e no terceiro livro Maria Keil intercala os esquemas (1) (imagem/topo – texto/pé), (2) (imagem/pé – texto/topo); e (6) (só imagem).



Figura 21



Figura 22



Figura 23



Figura 24

Este conjunto de obras surge em momentos muito próximos (1962, 1963, 1966 e 1967 respectivamente), facto que parece justificar a semelhança formal que existe entre eles, tal como acontece com as primeiras obras que referimos no início desta análise.

A ilustradora introduz o uso da letra capital em *A Rainha de Babilónia* e em *História de um Rapaz*, embora não explore esta via frequentemente. Recorre, no entanto, à mesma estratégia em obras como *O Livro de Marianinha* e *O Lado de Cá das Fadas*.

As soluções gráficas encontradas para este conjunto de obras parecem esgotar-se mais rapidamente uma vez que os esquemas usados não proporcionam tantas relações de dinamismo como nas obras anteriormente analisadas. Imagem e texto mantêm-se aprisionados em espaços “herméticos” e distintos, cortando qualquer contaminação entre ambos. O mesmo acontece noutro grupo, ainda dos anos 60, nos livros *O Inverno é Tempo já Velho*, *O Verão é Tempo Grande*, *O Outono é Tempo a Envelhecer* (fig.25) e *A Primavera é Tempo a Crescer*, e, já nos anos 70/80, nas obras *Cavaleiro sem Espada* (fig.26) e *Joana-Ana* (fig.27).



Figura 25



Figura 26



Figura 27





Figura 28

O *Livro de Marianinha* é uma obra que difere das anteriores quer pelo uso de cor quer pela forma criteriosa como as imagens se distribuem em alternância com o texto, ocupando ora topo ora o pé da página ou mesmo colocando-se entre duas manchas de texto. Neste caso, cumpre o esquema (7) (texto/imagem/texto) e de que são exemplo as páginas 44 e 45. Aqui um grupo de formigas corta o corpo do texto percorrendo um carreiro que lhes permite passar de uma página para a outra. A diferença entre esta obra e as anteriores passa precisamente por texto (mancha gráfica) e imagem estabelecerem uma relação entre si, contaminando-se mutuamente (fig.28).

O *Palhaço Verde* vem introduzir um novo esquema em que a imagem penetra na mancha gráfica do texto (9) (imagem inter-penetrante texto). É o caso do palhaço representado que interfere com a mancha do texto, ora olhando-o como se fosse a massa de espectadores (página 9), ora espreitando como se esta fosse a cortina que o separa do palco (página 10), ou então correndo como se quisesse sair de cena e se fosse esconder novamente atrás da cortina (fig.29).



Figura 29



Figura 30

Imagem inter-penetrante com o texto (9) (imagem inter-penetrante texto) é um exercício gráfico experimentado também em *Segredos e Brinquedos* (fig.30).

Em *O Pau-de-Fileira* a ilustradora ensaia, com grande vigor, situações de maior dinamismo entre a mancha de texto e a imagem. Deste modo, por exemplo, um gato sentado no fundo da página observa, à distância (distância imposta pela mancha de texto que interpõe as imagens), um grupo de trabalhadores no topo da página que começa as medições para uma construção (pág.3) cumprindo o esquema (10) (imagem/texto/imagem) (fig.31). Também nesta obra a imagem penetra visualmente no texto (9) (imagem inter-penetrante texto) como podemos observar nas páginas 30 e 31, onde uma linha do horizonte corta a mancha de texto a meio para o sol se poder por atrás dela. Uma outra situação em que se cumpre o mesmo esquema desenvolve-se entre as páginas 16 e 17 que nos apresentam dois gatos colocados entre duas manchas de texto, como se estivessem no meio das estruturas dos alicerces do prédio, a observar a chegada do camião que transporta o guindaste (fig.32). Nas páginas 18 e 19, cumprindo o mesmo esquema, percebemos o crescimento do guindaste e simultaneamente da construção. Aqui a mancha gráfica simula um dos volumes da construção, estando limitado o seu crescimento pela altura máxima que a grua atinge (o topo da página). Por sua vez, o gato que vemos no fundo da página parece querer passar por baixo de toda a estrutura da construção, curvando-se para poder caminhar no espaço que fica entre a mancha de texto e o pé da página (fig.33).



Figura 31



Figura 32



Figura 33

A mancha de texto também se sobrepõe à ilustração (12) (texto sobreposto imagem) em *O Pau-de-Fileira* no momento em que os trabalhadores se sentam a festejar, surgindo uma estrutura da obra entre eles e os leitores (fig.34).



Figura 34

É inovadora também a forma como Maria Keil, por exemplo, em *O Passarinho Viúvo* (uma história pertencente a *O Gato Dourado*) propõe uma resolução inédita e curiosa ao dispor o espaço físico de um ambiente natural seccionado em duas partes. Para o efeito, coloca um “filete” no fundo da página. O solo fica representado para baixo dessa linha, numa atitude semelhante à colocação das notas de rodapé dos textos impressos. A atmosfera localiza-se, naturalmente, no espaço acima da referida linha que, deste modo se torna linha do horizonte.

Apesar do corte existente na representação deste cenário, a ilustradora sugere-nos uma certa continuidade, uma espécie de evocação da parte que está ausente, representando continuamente ervas que se metamorfoseiam em nuvens e vice-versa (fig.35).



Figura 35



Figura 36

Uma outra tipologia, no que diz respeito à localização da imagem em relação ao texto, é experimentada na utilização de balões de fala semelhantes aos usados na BD (11) (balões/fala). Assim, em *Os Presentes* e *As Três Maças* todo o texto é colocado dentro de balões que indicam as falas dos personagens (fig.36).



Figura 37

Por fim, em *As Cançõezinhas da Tila* a mancha de texto sobrepõe-se à imagem (12) (texto sobreposto imagem), uma vez que ela ocupa todo o nosso campo visual e não está contida em cercaduras. Esta solução é aplicada em todas as páginas do livro. (fig. 37)

A autora responsabilizou-se em todas as obras que ilustrou, pelo arranjo gráfico, à exceção de *A Banhoca da Baleia*. No livro os espaços para a ilustração e para a colocação de texto estavam pré-definidos pela editora (fig.38). Esta propôs que a ilustração contornasse sempre a caixa de texto. Excepcionalmente esta é invadida por outros elementos visuais, maioritariamente a preto e branco, que complementam a ilustração do fundo (fig.39).



Figura 38



Figura 39

Durante quase quatro décadas, Maria Keil foi experimentando diferentes soluções gráficas de forma a potenciar a percepção quer do texto verbal quer do texto visual, vindo a comprovar-se a extrema importância dos estudos que levou a cabo para a ilustração da primeira obra destinada a crianças - *Histórias da Minha Rua*.

Acreditamos, deste modo, que um dos segredos da força e da vitalidade do seu trabalho reside neste conjunto de estratégias conscientemente traçadas para relacionar imagem e texto, a que o leitor não pode deixar de ser sensível.

Assim, a sua obra serviu, também, como uma estratégia de garantia da sua “sobrevivência” intelectual: permitiu-lhe manter uma ‘discreta’ autonomia ideológica e um meio de intervenção pedagógico, simultaneamente lúdico e artístico.

Maria Keil aproveita a materialidade do livro para construir *projectos livres, projectos artísticos*, concretizando aquilo a que no Oriente se considera imprescindível para o exercício da liberdade: a definição de limites. A ilustradora aceita o texto como limite natural, necessário para a prática da criatividade.

Deste modo, livro após livro, a artista ensaia uma expressividade que reflecte o ambiente de modernidade que a envolve.

## Referências bibliográficas

- ANDRESEN, S. M. B. (1959). *A Noite de Natal*. Lisboa: Ática.
- ANJO, M. I. C. (1969). *A Primavera é Tempo de Crescer*. Lisboa: Sá da Costa.
- ANJO, M. I. C. (1969). *O Inverno é Tempo já Velho*. Lisboa: Sá da Costa.
- ANJO, M. I. C. (1969). *O Outono é Tempo de Envelhecer*. Lisboa: Sá da Costa.
- ANJO, M. I. C. (1969). *O Verão é Tempo Grande*. Lisboa: Sá da Costa.
- ARAÚJO, M. R. (1963). *História de um Rapaz*. Sá da Bandeira: Publicações Imbondeiro.
- ARAÚJO, M. R. (1967). *O Cantar da Tila*. Coimbra: Atlântida Editora.
- ARAÚJO, M. R. (1973). *O Palhaço Verde*. Lisboa: Portugália Editora.
- ARAÚJO, M. R. (1977). *As botas de meu pai*. Lisboa: Livros Horizonte.
- ARAÚJO, M. R. (1977). *O Gato Dourado*. Lisboa: Livros Horizonte.
- ARAÚJO, M. R. (1979). *O Cavaleiro sem Espada*. Lisboa: Livros Horizonte.
- ARAÚJO, M. R. (1981). *Joana-Ana*. Lisboa: Livros Horizonte.
- ARAÚJO, M. R. (1998). *As Cançõeszinhas da Tila*. Porto: Civilização.
- ARAÚJO, M. R. (2000). *Segredos e Brinquedos*. Lisboa: Editorial Caminho.
- CAMBRAIA, A. (1968). *Ode (quase) Marítima*. Lisboa: Estúdios Cor.
- CORREIA, M. C. (1953). *Histórias da Minha Rua*. Lisboa: Portugália Editora.
- FERRO, A. (1933). *Salazar*. Lisboa: Nacional de Publicidade.
- FRANÇA, José-Augusto (2000). *A Arte e a Sociedade Portuguesa no século XX (1910-2000)*. (6ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- KEIL, M. (1977). *O gato dourado*. Lisboa: Livros Horizonte.
- KEIL, M. (1977). *O Pau-de-fileira*. Lisboa: Livros Horizonte.
- KEIL, M. (1979). *Os Presentes*. Lisboa: Livros Horizonte.
- KEIL, M. (1986). *Árvores de Domingo*. Lisboa: Livros Horizonte.
- KEIL, M. (1988). *As Três Maçãs*. Lisboa: Livros Horizonte.
- KEIL, M. (1988). *As Três Maçãs*. Lisboa: Livros Horizonte.
- KEIL, M. (1998). *Metade comédia, metade drama: contos*. Lisboa: Gradiva.
- KEIL, M. (2002). *Anjos do Mal: demos – demónios – diabos, etc..* Lisboa: Ler Devagar.
- LEMOS, E. (1962). *A Rainha da Babilónia*. Lisboa: Ática.
- LOSA, I. (1940). *Começa uma Vida*. Lisboa: Seara Nova.
- LOSA, I. (1958). *Retta e os ciúmes de morte*. Lisboa: Iniciativas Editoriais.
- NAMORADO, M. L. (1966). *História do Pintainho Amarelo*. Coimbra: Atlântida.
- RIBEIRO, A. (1967). *O Livro da Marianinha*. Lisboa: Bertrand.
- VILHENA, G. (1990). *O Lado de Cá das Fadas*. Lisboa: Relógio D'Água.
- LEESSING, G. E. (1998). *Laocoonte. Um Ensaio sobre os Limites da Pintura e da Poesia*. São Paulo: Editora Iluminuras.
- LEMOS, E. (1962). *A Rainha da Babilónia*. Lisboa: Ática.
- MAIA, G. (2003). Entrelinhas: quando o texto também é ilustração. In F. L. Viana, M. , MARTINS & E. COQUET, (Coords.), *Leitura, Literatura Infantil, Ilustração – Investigação e Prática Docente* (pp. 145-155). Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- MELO, A. (1999). *O Lugar da Ilustração*. Instantes. Matosinhos: Escola Superior de Artes e Design.
- MIGUÉIS, J. R. (1932). *Páscoa Feliz*. Lisboa: Estúdios Cor.
- OLIVEIRA, C. & FERREIRA, J. G. (s.d.). *Exemplos, Sentenças e Proveitos. Contos Tradicionais*. Lisboa: Ed. Iniciativas Editoriais.
- OLIVEIRA, C. A. S. & FERREIRA, J. G. (D.L.1975). *Contos tradicionais portugueses*. Lisboa: Iniciativas Editoriais.
- RIBEIRO, A. (1967). *O Livro da Marianinha*. Lisboa: Bertrand.
- ROCHA, Natércia (2001). *Breve História da Literatura para Crianças em Portugal – Nova Edição Actualizada até 2000*. Lisboa: Caminho.
- VIEIRA, A. (1980). *Lote 12, 2º Frente*. Lisboa: Caminho.

- RODRIGUES, A. (1989). As Construções de Maria Keil. *In Maria Keil – Azulejos*. Lisboa: Museu Nacional do Azulejo.
- SANTOS, R. A. (2004). Maria Keil - um grafismo de afecto. *In Maria Keil –ilustradora – mostra bibliográfica/ Biblioteca Nacional*. Lisboa: Biblioteca Nacional.
- SERRÃO, J. (1982). Arte Portuguesa, anos quarenta.. *Condicionalismos gerais. Um testemunho. Uma aproximação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

### **Catálogos**

- BALTÉ, T. (2004). Um colar de recordações para Maria. *In Maria Keil –ilustradora – mostra bibliográfica/Biblioteca Nacional*. Lisboa: Biblioteca Nacional.
- FERREIRA, R. H. (2004). Maria Keil ( Como escrever sobre alguém que sempre fez parte da nossa vida e tanto nos marcou?). *In Maria Keil –ilustradora – mostra bibliográfica/ Biblioteca Nacional*. Lisboa: Biblioteca Nacional.
- FRANÇA, José-Augusto (1994). *Anos 60 anos de Ruptura – uma Perspectiva da Arte Portuguesa nos Anos 60*. Lisboa: Livros Horizonte.
- KEIL, M. (2002). *Maria Keil: exposição de desenho*. Barreiro: Ed. Câmara Municipal do Barreiro.
- RÊGO, M. & SANTOS, R. A. (2004 Org.). Maria Keil – um grafismo de afecto. *In Maria Keil – ilustradora – mostra bibliográfica*. Divisão de Actividade Cultural e Científica (Org.). Lisboa: Biblioteca Nacional.
- MORAIS, P. (2004). A volta da borboleta – Memórias de um curso de Ilustração Infantil organizado pela Maria Keil. *In Maria Keil – ilustradora – mostra bibliográfica / Biblioteca Nacional*. Lisboa: Biblioteca Nacional.

### **Revistas e periódicos**

- ABRANTES, J. C. & SANTOS, D. (2000). À Conversa com Maria Keil. *Noesis*, 54 , Abr/Jun.
- COTRIM, J. P. (2004). A Linha e o Traço. *In Expresso*, 8 de Agosto.
- DACOSTA, L. (2000). *O Livro de Marianinha de Aquilino Ribeiro, Leitura e notas à margem e um Post Scriptum para Maria Keil*. *Malasartes*, 2, 14-19.
- MAIA, G. (2002). O Visível, o Legível e o Invisível. *Malasartes*, 1, 3-8. Letras.
- MODESTO, A. (2000). Maria Keil. *Malasartes*, 2, 9-12.
- RUIVO, A. (2004). Actual – Fios de um papagaio de papel – Maria Keil, ilustradora num itinerário por mais de 60 anos de desenhos para livros. *In Expresso*, 22 de Setembro.
- SANTOS, R. A. (2004). Maria Keil - um grafismo de afecto. *In Maria Keil – ilustradora – mostra bibliográfica/ Biblioteca Nacional*. Lisboa: Biblioteca Nacional.
- NEVES, L. (1979). Literatura Infantil é degrau de acesso à arte e à cultura. *In A Capital*, 22 de Maio.



Actas do 6º Encontro Nacional (4º Internacional) de Investigação em Leitura,  
Literatura Infantil e Ilustração

Braga: Universidade do Minho, Outubro 2006

## **Livros infantis sem texto: novos desafios**

***Cássia Domiciano***

Doutoranda do Instituto de Estudos da Criança, UM

### **Resumo**

A actuação do designer em projectos de livros infantis tem sido valorizada e exige ampla pesquisa teórica e técnica. Existe um tipo de livro infantil, onde apenas a imagem e a materialidade do objecto comunicam. Este tipo de livros, que Bruno Munari intitulou de Pré-livros, exige do designer um trabalho ainda mais intenso e fundamental.

Partindo dos estudos desenvolvidos por Munari, desenvolveram-se exercícios didácticos, cuja finalidade é a de desenvolver uma proposta criativa de trabalho que possibilite aos alunos criar novas formas de produção gráfica, uma vez que muitos produtos não se adequam aos processos de produção convencionais. Esta “não adequação” é permitida e até incentivada, pois pode levar o aluno, por exemplo, a criar novas formas de encadernação, corte e montagem de produtos. Assim, procura-se ir além da criação de um objecto reproduzível e vendável dentro dos padrões preexistentes. Exige-se, porém, que as novas formas de produção sejam propostas, não ficando o produto de forma nenhuma no campo de inviabilidade.

## 1. Introdução

Em um tempo de “sociedade global”, onde o grande mote são as novas tecnologias, é necessária sempre a reflexão sobre a criança e suas reais necessidades diante de ferramentas de aprendizagem e desenvolvimento. É inegável que ferramentas tecnológicas como o computador e a Internet, por exemplo, têm muito a contribuir para a formação da criança, não sendo, porém, meios únicos para um desenvolvimento físico, intelectual e emocional sadio.

Assim, muitas das tradicionais ferramentas apresentam-se altamente importantes no desenvolvimento infantil, entre elas os livros. Este conhecido objeto, que parece-nos simples, passa por um complexo processo entre as idéias iniciais e a materialização do projeto.

A criação e produção do livro infantil envolve vários profissionais. Escritores constroem os textos, ilustradores e designers criam o texto visual e o objeto, enquanto editores, assessorados por psicólogos, educadores e outros, julgam ser o resultado adequado, viável, vendável.

Existe um tipo de livro infantil específico, sem texto, chamado pelo designer Bruno Munari de pré-livro, onde apenas a imagem e a materialidade do livro comunicam. Dentro deste tipo de projeto o trabalho dos designers e ilustradores torna-se ainda mais intenso e fundamental, pois apenas as imagens, cores, formas e materiais comunicam.

Podem estes profissionais, pelos seus conceitos e pesquisa, serem os autores deste tipo de livro?

Em busca desta resposta, este trabalho dá uma panorâmica do que temos pesquisado sobre o assunto nos dez últimos anos, como professora do curso de Design de uma universidade pública brasileira, a Universidade Estadual Paulista, em Bauru, São Paulo. Como exercício didático os alunos produzem livros sem texto, alternativos aos comerciais, onde imagens, cores, texturas e intervenções gráficas e materiais constroem textos puramente visuais, trazendo às crianças as mais variadas possibilidades de leitura.

## 2. Design Gráfico

O Design Gráfico é uma ampla área de pesquisa e atuação, ainda nova e promissora. Cabe ao designer gráfico projetar e acompanhar a produção da idéia a ser transformada em impresso. O trabalho deste profissional não se define simplesmente em melhorar a estética do produto. Ele precisa conhecer a problemática que envolve o projeto, contextualizando-o em um universo social, econômico e cultural. É também de extrema importância a consideração do público/usuário ao qual o projeto comunicará a mensagem/informação através de determinada peça gráfica.

Dentro da área gráfica os projetos editoriais têm sido muito valorizados. A exigência de qualidade estética e técnica em livros aumentou por parte do leitor e a evolução dos processos de produção ampliaram as possibilidades criativas a menores custos.

## 3. Do livro ao pré-livro

### 3.1. O livro

“O livro é uma publicação não periódica que reúne folhas impressas, organizadas em cadernos grampeados, costurados ou colados, formando um bloco, ligados a uma capa flexível ou dura (Ribeiro, 1987).

Tal conceituação retrata o objeto livro com o qual convivemos diariamente. Este conceito pode ser alterado quando falamos de livros alternativos, como por exemplo determinados livros infantis, livros tridimensionais e os pré-livros<sup>42</sup>.

O livro é um dos trabalhos mais antigos em planejamento gráfico. Ele assumiu o formato que conhecemos hoje no início da Idade Média. Antes, os textos eram encontrados em bases rígidas (*volumen* em latim) ou rolos de materiais diversos (pergaminho e papiro são os principais exemplos). O formato mais parecido com nossos livros convencionais na antiguidade eram os *códices* (singular: *codex*), onde “folhas” retangulares (pergaminho geralmente) eram costuradas umas às outras na parte superior.

---

42 Conceito desenvolvido por Munari, explicado no livro *Das coisas nascem coisas*, referido na bibliografia.

Os primeiros livros propriamente ditos eram feitos à mão, numa copilagem de textos e confecção de ilustrações, uma a uma (iluminuras). Tal fato perdurou até Gutemberg e o advento da imprensa (século XV). Através da tipografia a produção cresceu grandemente, uma vez que deixou de ser totalmente manual, entrando em um processo de mecanização. A tipografia apresentou algumas evoluções, só sendo superada para a reprodução de textos no século XX.

Já a produção das ilustrações passou por várias mudanças, pois sua reprodução exigia maior complexidade. Elas sempre foram consideradas importantes, uma vez que uma minoria da população era alfabetizada e assim as imagens ajudavam na leitura e reforçavam as idéias e ideologias dos textos. Somente o desenvolvimento de técnicas como a água-forte (imagem preto e branco - final do século XVI) e a litografia (possibilidade de cores - 1789) trouxe uma maior facilidade de reprodução de imagens, sendo estas técnicas superadas pela fotografia e as técnicas de gravação fotográfica de matrizes de impressão (séculos XIX e XX).

### **3.1.1. O projeto gráfico do livro**

O livro é um trabalho conjunto entre o escritor e outros profissionais, entre eles o designer. A este destina-se muito trabalho no projeto de produção de livros. Ele deve primeiramente conhecer bem o texto, além de levantar dados importantes como a identificação do público leitor (faixa etária, nível cultural ou outra particularidade) e as limitações técnicas que derivam das limitações econômicas da produção. A partir deste levantamento de problemas inicial, o processo de criação e execução do projeto deve vencer algumas etapas, como escolha do formato, escolhas tipográficas; determinação de *grid*, ilustrações e criação de capa.

Também o aspecto produtivo deve ser considerado. Formato e papel devem ser testados pela execução de um boneco, pelo qual se pode também definir com maior facilidade o tipo de encadernação que será utilizado, por exemplo

A produção de livros exige estrutura gráfica e editorial. Na fase de editoração, domina o processo eletrônico. Programas especializados facilitam a diagramação e paginação. Estes programas apropriados possibilitam a definição da saída (transformação em fotolito) do material em formato e ordem que permitirão a posterior montagem das páginas corretamente.

Existem muitos processos de impressão. Na área editorial, porém, a impressão em offset domina o mercado pela facilidade de execução (se comparada à tipografia, por exemplo), pelas amplas possibilidades gráficas, (principalmente a impressão de cores), o custo compensador (se comparada à rotogravura, por exemplo) e qualidade final. Porém, a impressão por meio digital tem crescido e revela-se a grande promessa para o mercado editorial, possibilitando a produção de livros “por encomenda” e evitando a manutenção de estoques de livros impressos.

Para suportes alternativos (diferentes de papel, como tecidos e plásticos, por exemplo), usados principalmente nos livros infantis, estes processos podem não se mostrar a melhor escolha. Os processos que suprem estas necessidades são geralmente a serigrafia e a flexografia. Para este tipo de livro, o uso de processos de acabamento também se mostra fundamental, como o uso de facas especiais (usadas quando se tem um formato diferente, ou cortes e furos em determinadas páginas), vernizes e aplicação de encartes e outros materiais sobre a impressão. Projetos desta natureza exigirão por parte do designer planejamento específico para sua montagem final.

### **3.1.2. Alguns livros não convencionais**

Livros não convencionais têm, em uma proporção cada vez maior, sido explorados como importante recurso de comunicação. Como exemplo temos os tridimensionais, assim chamados os livros onde, mediante alguma técnica, saímos do formato bidimensional das páginas (altura e largura) e criamos uma terceira dimensão, um novo plano mediante a interferência no plano em duas dimensões.

Apesar da grande divulgação recente, algumas técnicas de tridimensionalidade nos livros são bem antigas, sendo algumas encontradas em livros dos séculos XIII e XIV, período em que os livros eram produzidos e reproduzidos manualmente. Com a reprodução mecanizada, os recursos de tridimensionalidade praticamente deixaram de ser usados, sendo retomados efetivamente no século XX.

A área editorial que predomina no uso destas técnicas é a de livros infantis. A tridimensionalidade traz para este público informações que envolvem outros sentidos além da visão, ajudando a mensagem a ser entendida e absorvida.

Para o designer as possibilidades de criação crescem ainda mais. Porém, as técnicas de produção destes materiais devem ser estudadas e outras desenvolvidas. Esta pesquisa e conhecimento são necessários para a possível reprodução de um livro desta natureza.

### 3.2. A literatura Infantil

Cabe aqui uma pausa no assunto “design”, pois é necessário ao designer conhecer o universo onde se insere o livro. Ele suporta conteúdos que se classificam dentro de outra área do conhecimento: a literatura. Esta contextualização permitirá chegar-se mais facilmente ao entendimento dos pré-livros.

“A literatura – mitos, histórias, contos, poesias, qualquer que seja a sua forma de expressão, é uma das mais nobres conquistas da Humanidade: a conquista do próprio homem! É conhecer, transmitir e comunicar a aventura de ser! Só esta realidade pode oferecer-lhe sua verdadeira dimensão. Só esta aventura pode permitir-lhe a aventura da certeza de ser!” (Carvalho, s/d).

De difícil definição, a literatura é uma linguagem pela qual se expressa uma determinada experiência humana, seja ela real, fictícia ou fantasiosa. Através da literatura o homem disponibiliza seu conhecimento, sua história (e histórias), enfim, seu patrimônio cultural.

A literatura originou-se da necessidade de transmitir idéias, mensagens, sentimentos e emoções e foi primeiramente expressa pela “tradição oral”. Com a escrita, materializou-se graficamente o texto falado, até se chegar aos livros de hoje.

O conteúdo literário é amplamente discutido, e hoje classifica-se em gênero, forma e espécie literária, além de possuir variadas formas de linguagem. Um destes gêneros é a literatura infantil. Mas esta não foi tratada como tal desde o princípio. Em seus primórdios, a literatura em si sempre foi fantasiosa, pois a ausência do pensamento científico levava o homem ao mágico e maravilhoso, elementos estes facilmente incorporados pelas crianças.

O aparecimento da literatura infantil tem características próprias. Decorre da ascensão da família burguesa, do novo “status” dado à infância na sociedade e da reorganização da escola. A partir do século XVIII a criança passa a ser considerada um ser diferente do adulto, com necessidades e características próprias.

A primeira obra realmente direcionada ao público infantil foi uma coletânea de cantigas infantis publicada por Mary Cooper em 1744. Uma segunda coletânea, “Melodia da Mamãe Gansa”, data de 1760. Ainda muita literatura “adulta” incorporou-se ao repertório infantil ao longo dos séculos e imortalizou-se como literatura infantil pela adaptação de autores como os Irmãos Grimm (Alemanha), Hans Christian Andersen (Dinamarca), Garret e Herculano (Portugal), etc.

Somente hoje dá-se a este tipo de literatura um valor crescente, pois foi ela por muito tempo tratada como um gênero menor dentro da literatura tradicional. Na visão do sociólogo francês Marc Soriano (in Carvalho, s/d), o livro infantil é entendido como uma mensagem de um autor-adulto para um leitor-criança e, como este leitor se encontra na fase da aprendizagem, a leitura aí torna-se um processo de aprendizagem, mesmo não sendo esta a intenção do escritor.

A matéria literária que compõe o livro infantil trabalha quase que totalmente dentro do campo da ficção. Sendo assim, é composta por uma *estória*, que resulta de uma *ação* vivida por *personagens*, situados em determinado *espaço* por determinado *tempo*. Tais elementos estruturam-se pela linguagem literária, podendo esta ser composta de diversas formas, processos e técnicas narrativas.

As histórias infantis podem proporcionar à criança uma maior consciência de mundo. A literatura infantil inicia o ser humano no mundo literário e deve ser usada como instrumento para a sensibilização da consciência, para a expansão da capacidade e interesse de analisar o mundo. Para investir na relação entre a interpretação do texto literário e a realidade, a melhor forma é que as obras infantis abordem questões de nosso tempo e problemas universais do homem. “Infantilizar” as crianças não cria cidadãos capazes de interferir na organização de uma sociedade mais consciente.

### 3.3. Os livros sem texto

A imagem tem papel fundamental nos livros infantis. Os livros sem texto primam pela exploração deste elemento e tentam potencializar, não somente o poder das imagens, mas também, em muitos deles, da materialidade do livro em si. A narração de uma história pode ser feita somente através do texto visual.

Esse tipo de livro é de grande importância para a criança, como comenta Fanny Abramovich: “Ao prescindir do verbo, dão (os autores) toda possibilidade para que a criança o use...oralizando estas histórias, colocando um texto verbal, desenvolvendo algumas das situações apenas sugeridas



(personagens que aparecem apenas como figuração, como elemento de perturbação do todo ou para salientar um momento ou uma possibilidade insólita), ampliando um detalhe proposto e daí refazendo o todo, de modo novo e pessoal...Criando uma história a partir duma cena colocada, misturando várias, musicalizando alguma relação, sonorizando uma descoberta feita, inventando enfim as possibilidades mil que narrativas apenas visuais (quando inteligentes e bem feitas) permitem e estimulam...(...). Estes livros são sobretudo experiências de olhar...De um olhar múltiplo pois se vê com os olhos do autor e do olhador/leitor, ambos enxergando o mundo e as personagens de modo diferente, conforme percebem esse mundo.” (Abramovich, 1989, p. 32-33)

### 3.4. Os pré-livros

Livros infantis sem texto e pré-livros diferenciam-se muito mais na terminologia e origem que no conceito final. Pré-livros são livros sem texto, mais possuem certa especificidade em seus objetivos e amplitude em sua concepção visual.

Falar de pré-livro é falar da experiência de Bruno Munari, designer italiano de importância extrema dentro da história e do ensino do design. Em seu livro *Das Coisas Nascem Coisas* (MUNARI, 1981) ele narra seu trabalho dirigido a crianças, primeiramente o que ele chamou de *livro ilegível* e depois, os *pré-livros*.

Como designer, Munari tentou explorar no livro, não o texto e seus estilos literários, mas a materialidade do mesmo, pois revelava a sua preocupação: “Pouco interesse se tem pelo papel, pela encadernação do livro, pela cor da tinta, por todos aqueles elementos com que se realiza o livro como objeto”.

A sua proposta foi verificar a possibilidade de se usar o objeto livro como linguagem visual, experimentando as potencialidades comunicacionais, visuais e táteis dos meios de produção de um livro.

A proposta do pré-livro vai além do livro simplesmente ilustrado, sem textos. Vai além do uso das imagens, pois a criança habituou-se a ver imagens e textos impressos sobre papéis pouco variados e encadernações convencionais. Extrapola a imagem e aflora a materialidade do objeto livro. É este o ponto que faz do pré-livro uma experiência peculiar.

No caso do livro que chamou de ilegível, Munari fez da variação de papéis e formato das páginas os principais elementos comunicantes da peça. Variou texturas, espessuras, cores e formas, criando ritmo de leitura e desenhos diversos a cada página. A leitura pode ser iniciada de qualquer página, a qualquer hora. Este livro foi publicado em 1955, numa tiragem de 2000 exemplares, por uma editora de Amsterdã. Outros livros ilegíveis foram criados pelo designer, em exemplares feitos à mão. Produziu também um livro infantil com textos (mas potencializando também os elementos produtivos do livro, como o uso de papéis transparentes e translúcidos) e os pré-livros.

Já os Pré-livros nasceram de uma constatação cultural e social feita por Munari: muitos não se tornam leitores quando adultos porque tiveram experiências negativas com a leitura quando crianças, principalmente através de livros didáticos “chatos” e mal elaborados vistos na escola (facto comum até há bem pouco tempo atrás...). Depois do período escolar decidiram: “basta de livros”<sup>43</sup>.

Sobre o resultado desta postura, o designer comenta: “Sabe-se que as pessoas de idade têm uma enorme dificuldade em modificar o seu pensamento, justamente porque aquilo que se aprende nos primeiros anos de vida permanece como regra fixa pra sempre, ter de mudar, para muitos, é como perder a segurança para aventurar-se numa situação que não se conhece. A solução deste problema, de aumentar o conhecimento e de formar pessoas com mentalidade mais elástica e menos repetitiva está em nos ocuparmos com os indivíduos enquanto se formam. “Sabemos também que nos primeiros anos de vida as crianças conhecem o ambiente que as rodeia por meio de todos os seus receptores sensoriais e não apenas da vista e do ouvido, percebendo sensações táteis, térmicas, matéricas, sonoras, olfativas... Pode-se projetar um conjunto de objetos parecidos com livros, mas todos diferentes para informação visual, tátil, matérica, sonora, térmica(...).” (Munari, 1981)

Bruno Munari criou então 12 livros de tamanho igual, com um único texto na capa: o título “Livro”. Cada um destes livros explorou materiais, texturas, encadernações diferentes, indo do uso da madeira ao acetato como base para as páginas, passando pelo couro, cortiça, tecidos... e inserindo-se outros materiais no seu interior, como lixas, plumas, figuras destacáveis em papéis diferentes, etc. Os protótipos foram submetidos à apreciação de um grupo de crianças e depois editados pela

---

43 Comentário tecido por Munari no livro *Das coisas nascem coisas*, referido na bibliografia.



Danese, de Milão. Novas edições foram feitas, sendo a mais recente de 2002 pela editora francesa Corraini.

Assim, a proposta dos pré-livros é resgatar o processo de conhecimento de mundo da criança em objetos que explorem todas as suas fontes de percepção e que se relacionem de alguma forma com livros. Este fator visa introduzir a criança no mundo da leitura, que posteriormente será também verbal. O pré-livro, portanto, cumpre duas tarefas: aumenta a criatividade e o conhecimento sensorio da criança no seu sentido mais amplo e cria nela o gosto pelo objeto livro, visando evitar um futuro desprazer pela leitura.

Figura 1- Os 12 pré-livros de Munari fechados

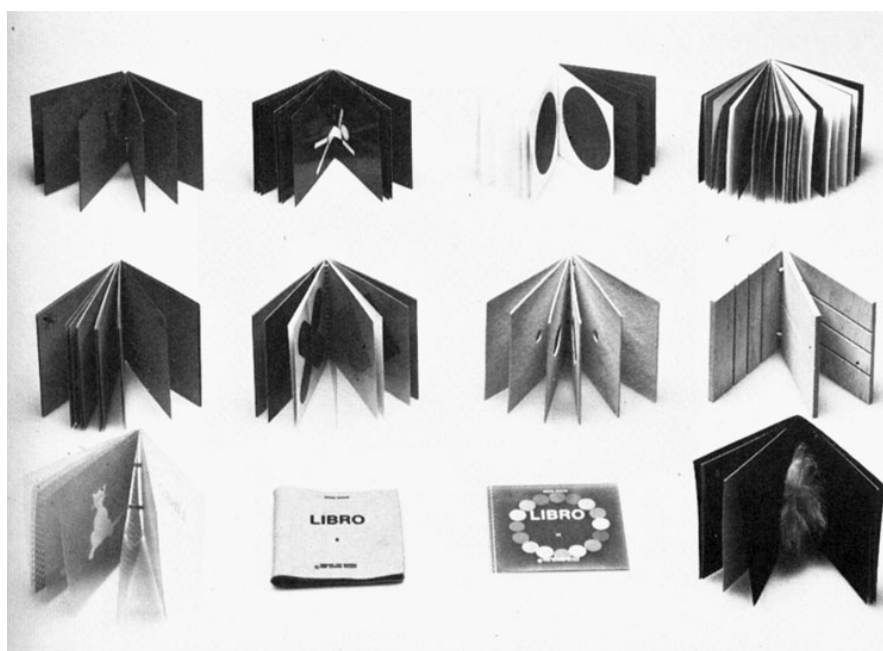


Figura 2 - Os 12 pré-livros de Munari abertos

#### 4. O público: as crianças

Julga-se de grande importância em qualquer projeto de design o conhecimento sobre o público (usuário, receptor, leitor, consumidor...). O design gráfico insere-se no processo da comunicação humana, especificamente um processo de comunicação visual. Assim, há alguém emitindo e alguém recebendo uma mensagem. Para que o receptor entenda a mensagem, fatores como sua constituição psíquica e seu repertório cultural, entre outros, devem ser considerados.

Como criar mensagens e produtos para crianças sem conhecê-las e realmente compreender se tal projeto trouxe a elas algum benefício, ou se atingiu a algum objetivo específico? Por esta razão faz-se necessária uma pesquisa mais profunda, principalmente no que se refere à sua forma de perceber e relacionar-se com os objetos e os livros. Assim, o designer precisará recorrer a áreas como a psicologia e pedagogia e a profissionais correlatos.

#### **4.1. O papel da Psicologia Infantil**

Existem “milhares” de livros que falam de psicologia infantil. Alguns dispõem-se a ser guia de educação para pais, outros compêndio para psicólogos. O fato é que a criança tem cada vez mais tomado vulto dentro dos estudos científicos, deixando de ser considerada um adulto em miniatura e mostrando-se um ser particularmente complexo e fascinante, sendo hoje atribuído à infância o momento crucial para a definição de muitos aspectos da vida do adulto.

Foi no século XX que desenvolveram as principais pesquisas na área da psicologia infantil. Hoje sabe-se ser impossível definir uma teoria universal para qualquer área da psicologia. Delimitam-se linhas específicas de pesquisa, onde aspectos como comportamento e interações social, papéis sexuais, desenvolvimento da linguagem, da personalidade, processos de aprendizagem, entre outros, são abordados com maior ou menor intensidade.

Algumas linhas teóricas têm-se relacionado mais com a pedagogia e os processos educacionais. Este é um ponto importante dentro deste trabalho, pois já se viu ser difícil separar livro de aprendizagem. Assim, enfatizam-se os trabalhos na linha Cognitivo-desenvolvimental, onde se destacam os nomes de Jean Piaget e Lev Vigotsky.

Cabe ao designer buscar nas fontes mais adequadas informações que lhe revelem os processos pelos quais seu pequeno leitor relacionar-se-á com o objeto a ser criado.

#### **4.2. A criança e sua produção artística**

Julga-se relevante também a análise do comportamento da criança diante do desenho e da arte, uma vez que o designer se ocupará dos aspectos visuais dos livros infantis e com a visualidade e materialidade dos pré-livros.

Analisar a manifestação artística das crianças traz ricas informações sobre as mesmas, além de ajudar no estudo do desenvolvimento mental do ser humano por toda sua vida. Assim, dados importantes para a criação visual para crianças podem ser obtidos através de suas próprias manifestações gráficas. Interesses visuais também podem ser identificados e posteriormente explorados.

Alguns nomes são relevantes na pesquisa deste tipo de tema. Um deles é o de Victor Lowenfeld. Apesar do tempo transcorrido desde a primeira publicação de seu livro “Desenvolvimento da Capacidade Criadora”, até hoje muito pouco de sua concepção teórica pode ser contestado. Outro nome é o de Rudolf Arnheim, que abordou o tema do desenho infantil em seu conceituado livro *Arte e Percepção Visual* (1980).

Existem diferentes formas de manifestação gráfica entre crianças de culturas, raças e classes sociais diferentes. Porém, muitos pontos comuns podem ser identificados, fazendo-nos perceber um desenvolvimento coerente da mente infantil com o passar dos anos.

É pertinente ainda o designer considerar e relacionar o que se pesquisa na psicologia infantil e pedagogia com o universo do livro. Existem algumas pesquisas quanto ao material literário mais adequado para cada idade que podem ser consideradas<sup>44</sup>.

### **5. Exercício didático: o pré-livro feito por designers**

A produção de pré-livros tem sido proposta de trabalho dentro da disciplina Produção Gráfica II, ministrada por nós ao 4º ano do curso de Desenho Industrial – Programação Visual da Unesp, campus de Bauru, desde 1995.

Como trabalho final para a disciplina, os alunos confeccionam um pré-livro destinado a crianças não alfabetizadas, como uma forma de introdução das mesmas à linguagem material do livro.

Seu público leitor – a criança – é pouco abordado durante o curso de Design. Assim, abre-se a oportunidade, pertinente e necessária, de pesquisar e conhecer tal usuário. Esta busca de conhecimento é feita através de grupos de trabalho, que exploram temas como psicologia infantil, pedagogia, literatura infantil, design no livro infantil, produção gráfica de livros, entre outros. Estes trabalhos são apresentados pelos grupos aos demais, na busca de somar-se conhecimento e dar solidez ao processo de criação dos pré-livros. Estes são produzidos individualmente, sendo que cada aluno busca nos conteúdos teóricos levantados nos grupos caminhos para seus produtos finais.

---

<sup>44</sup> Definições quanto ao tipo de livro ideal a cada fase de desenvolvimento podem ser encontradas no livro de Nelly Coelho, referido na bibliografia.



Figura 3



Figura 4



Figura 5



Figura 6



Figura 7



Figura 8



Figura 9



Figura 10



Figura 11



Figura 12

Figuras 3 a 12 - Pré-livros criados e confeccionados por alunos do curso de design

Além do desenvolvimento criativo de uma proposta, o trabalho ainda possibilita ao aluno criar novas formas de produção gráfica, uma vez que muitos produtos não se adequam aos processos de produção convencionais. Esta "não adequação" é permitida e até incentivada, pois pode levar o aluno, por exemplo, a criar novas formas de encadernação, corte e montagem de produtos. Assim, procura-se ir além da criação de um objeto reproduzível e vendável dentro dos padrões preexistentes. Exige-se, porém, que as novas formas de produção sejam propostas, não ficando o produto de forma nenhuma no campo de inviabilidade.

## 5.1. Alguns resultados e conclusões

Ao longo de mais de 10 anos de trabalho dentro da proposta nota-se:

- A importância em conhecer mais sobre o mercado editorial de livros em geral, uma vez que o trabalho do designer neste campo tem sido altamente valorizado nos últimos anos.

- A importância em conhecer mais sobre o usuário “criança”, uma vez que tal público possui necessidades específicas que devem ser respeitadas e supridas, numa visão de design social e consciente. É claro que as crianças constituem um mercado importante para produtos gráficos (livros, revistas, álbuns...) e tridimensionais (jogos, brinquedos...), onde o trabalho de designer é necessário. Porém, incentiva-se o desenvolvimento de projetos responsáveis e que contribuam com a formação de futuros cidadãos.

- Há prazer por parte da grande maioria dos alunos em criar tal peça, uma vez que as possibilidades de materialização das idéias procuram ir além do suporte papel, com o qual se trabalha na maioria dos projetos gráficos. A exploração de novos materiais abre um leque de possibilidades, não somente para a produção de pré-livros, mas de outros tipos de livros e peças gráficas em geral.

- O interesse pelo assunto tem levado alunos a darem continuidade ao trabalho, transformando-o em tema de projetos de conclusão de curso, com resultados excelentes.

## 6. Bibliografia

- ABRAMOVICH, F. (1989). *Literatura Infantil, Gosturas e Bobices*. Editora Scipione.
- ARNHEIM, R. (1980). *Arte e Percepção Visual*. Uma Psicologia da Visão Criadora. São Paulo: Edusp.
- BEE, H. (1986). *A Criança em Desenvolvimento*. São Paulo: Editora Harbra,
- CAMARGO, Luís (1998). *Ilustração no Livro Infantil*. Belo Horizonte: Editora Lê.
- CARVALHO, B. V. (S/D). *Literatura Infantil: Estudos*. São Paulo: Ed. Lotus
- COELHO, N. N. (2000). *A Literatura Infantil: Teoria, Análise e Didática*. São Paulo: Editora Moderna,
- DONDIS, D. A. (1991). *Sintaxe da Linguagem Visual*. São Paulo: Ed. Martins Fontes,
- FERREIRA, S. (2001). *Imaginação e Linguagem no Desenho da Criança*. Campinas: Editora Papirus
- HENDEL, R. (2003). *O Design do Livro*. São Paulo: Aleliê Editorial
- LOWENFELD, V. (1977). *Desenvolvimento da Capacidade Criadora*. São Paulo: Ed. Mestre Jou.
- MUNARI, B. (1988). *Das Coisa Nascem as Coisas*. Lisboa: Edições 70
- MUNARI, B. (1977). *Diseño y Comunicacion Visual*. Barcelona: Ed. Gustavo Gili.
- PIAGET, J. (1999). *Seis Estudos de Psicologia*. Rio De Janeiro: Forense Universitária.
- RAMOS, M. C.M. (1993). *Exploração da Literatura Infante e Juvenil em Sala de Aula*. São Paulo: Editora Moderna.
- RIBEIRO, M. (1987). *Planejamento Visual Gráfico*. Brasília: Linha Gráfica E Editora
- YOKOYAMA, T. (1989). *The Best of 3d Books*. Japão: Rikoyo-Sha Publishing.



Actas do 6º Encontro Nacional (4º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração

Braga: Universidade do Minho, Outubro 2006

**O gato e o tigre:  
história infantil adaptada ao sistema pictográfico de comunicação SPC**

***Selene Vicente, Ana Ramos, Pedro Teixeira, Sara Silva, Sofia Moita, Teresa Leão &  
São Luís Castro***

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da UP

**Resumo**

O presente trabalho foi desenvolvido em colaboração com a Unidade de Intervenção Especializada da Escola E.B.1/J.I. Lidador situada no concelho da Maia, pertencente ao Agrupamento de Escolas Dr. Vieira de Carvalho. O objectivo foi o de criar uma narrativa infantil adaptada a crianças e jovens com deficiências e limitações graves ao nível da linguagem e da comunicação. Em particular, tratava-se de ajudar na transição do sistema PIC para o sistema SPC, ambos Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação (SAAC). A partir da história infantil “O gato e o tigre” (Melro, 2002) construiu-se uma versão audiovisual informatizada adaptada a estes jovens. Paralelamente, foi montada uma versão da história em papel com os signos SPC. Construíram-se 6 painéis em cartão branco de 50x40 cm correspondentes às imagens da história. Em cada painel aparece a imagem respectiva, e um espaço para a colocação dos signos SPC (cartões de 7x7 cm) que se fixam com velcro. O material foi introduzido nas rotinas da sala de aula de modo faseado tendo como alvo um grupo heterogéneo de 7 jovens entre os 9 e os 15 anos. A eficácia do material foi avaliada a partir de uma grelha de registo de evolução de competências comunicativas e de uma entrevista à educadora.

## 1. Introdução

De todas as formas de comunicação, a linguagem é, sem dúvida, aquela que é especificamente humana. Desde que nasce, o ser humano é mergulhado num mundo de sons e de palavras, iniciando a aprendizagem de um código fascinante que sustenta a comunicação e a vida em sociedade. Com efeito, a fala é, por excelência, a forma de comunicação preferencial e a mais usada pelos humanos. No entanto, nem todos se encontram capacitados para o fazer. Um grande número de crianças, jovens e adultos deparam-se com dificuldades e limitações várias ao nível da linguagem necessitando de recorrer a formas de comunicação não faladas que complementem ou substituam por completo a linguagem falada. Nas últimas décadas, e sobretudo a partir dos anos setenta, assiste-se a um grande investimento no desenvolvimento de Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação (SAACs). Estes sistemas de comunicação, distintos da linguagem, definem-se geralmente por se organizarem em torno de elementos não-verbais (signos gestuais, gráficos ou tangíveis) que se adquirem mediante aprendizagem formal (Monreal, 2001; von Tetzchner & Martinsen, 2000). O seu objectivo é o de desenvolver e/ou recuperar a capacidade de comunicação contribuindo assim para melhorar a auto-estima e a qualidade de vida destas pessoas, permitindo sobretudo no caso das crianças abrir uma porta para a literacia. A população-alvo a quem se dirigem estas formas de comunicação alternativa é diversificada variando na idade assim como nas capacidades motoras, sensoriais, cognitivas e linguísticas (e.g., perturbações desenvolvimentais e adquiridas da linguagem, deficiência mental, paralisia cerebral, autismo, surdez, doenças neuromusculares degenerativas, multideficiência).

Desde a década de oitenta, e em países como a Inglaterra e os Estados Unidos entre outros, a avaliação das capacidades e necessidades de crianças, jovens e adultos que necessitam de SAACs envolve equipas de profissionais especializados (e.g., professores de educação especial, psicólogos, neurologistas, terapeutas de fala, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, engenheiros de reabilitação) de modo a que possam ser tomadas decisões sobre os sistemas de comunicação mais adequados e técnicas de apoio (Cockerill & Fuller, 2001). Estas equipas trabalham em colaboração com as famílias e as escolas de modo a que seja possível implementar com sucesso estes programas de intervenção educativa. Em Portugal, esta realidade é diferente. Embora os profissionais ligados à educação e à saúde estejam conscientes da necessidade de investir na implementação de programas educativos adaptados a populações especiais com problemas de comunicação e linguagem (ver por exemplo Barbosa e Castro, 2002), deparam-se frequentemente com inúmeras dificuldades, entre as quais a escassez de condições materiais e humanas fornecidas pelos ambientes de apoio. É precisamente neste contexto que se inscreve o contributo do nosso trabalho.

O presente trabalho foi desenvolvido em colaboração com a Unidade de Intervenção Especializada da Escola E.B.1/J.I. Lidador pertencente ao Agrupamento de Escolas Dr. Vieira de Carvalho, situada na freguesia de Vila Nova de Telha do concelho da Maia. É uma escola de arquitectura moderna onde funciona também o ensino pré-escolar, o primeiro ciclo do ensino básico e um ATL. Esta Unidade de Intervenção Especializada é frequentada por um grupo heterogéneo de jovens com deficiências e limitações graves ao nível da linguagem e da comunicação, impossibilitando a sua inclusão numa sala regular. O SAAC implementado na sala de apoio era a versão portuguesa do Sistema Pictográfico Ideográfico de Comunicação, PIC. Um total de 50 signos PIC eram utilizados (tabela simples de apontar) para facilitar a comunicação em torno das actividades programadas para as rotinas diárias, refeições e hábitos de higiene. No entanto, o PIC é um sistema limitado, incluindo um número muito reduzido de signos (ca. de 1300 na versão canadiana original e 400 na versão portuguesa) e colocando dificuldades particularmente evidentes ao nível da formação de novas palavras e de frases. Tendo em conta estas limitações, acrescidas ao facto de outras instituições usarem o sistema SPC (Sistema Pictográfico para a Comunicação; total de ca. de 3200 signos na versão portuguesa), surgiu a oportunidade para colaborar na construção de uma ferramenta que facilitasse o processo de transição do PIC para o SPC. O SPC é um sistema adequado a todos os níveis etários, assim como muito flexível e adaptável às necessidades comunicativas de cada utilizador.

## 2. Método

### **Participantes**

Participaram neste estudo sete jovens com idades compreendidas entre os 9 e os 15 anos, quatro dos quais do sexo masculino. Todos frequentavam a Unidade de Intervenção Especializada da Escola E. B.1/J.I. Lidador situada no concelho da Maia, pertencente ao Agrupamento de Escolas Dr.

Vieira de Carvalho. O tempo de frequência de cada um dos jovens nesta Unidade varia entre um e nove anos.

Os participantes são jovens com deficiências, apresentando patologias diversificadas (cf. Quadro 1). Apesar da heterogeneidade do grupo, todos apresentam grandes limitações ao nível da linguagem e da comunicação. A capacidade para se exprimirem verbalmente está seriamente comprometida. Um dos jovens fala fluentemente, três com muita dificuldade, e outros três não articulam nenhuma palavra. O PIC é o sistema SAAC utilizado para suprir estas dificuldades. Um conjunto de 50 signos PIC encontram-se dispostos numa tabela de apontar para uso de acordo com as necessidades de cada um. Apesar do tempo de utilização do PIC variar de jovem para jovem, todos são capazes de identificar signos associados a actividades concretas das rotinas diárias como, por exemplo, horários das refeições, hábitos alimentares e de higiene, e actividades programadas (e.g., cantinho das histórias, computadores, ginástica, desenho, recortes e colagens).

Todos os jovens passam cerca de sete horas na sala de apoio, havendo um intervalo de 20 minutos a meio da manhã. A equipa de apoio conta com uma educadora especializada em ensino especial, uma professora do ensino básico e três auxiliares de educação.

Quadro 1

*Caracterização do grupo de participantes (N = 7): Código de identificação, sexo, idade e patologia diagnosticada*

Jovens	Sexo <sup>a</sup>	Idade <sup>b</sup>	Diagnóstico <sup>c</sup>
D	m	9.2	Autismo
M	m	10.8	Síndrome dismórfico, atraso intelectual, síndrome tetrapiramidal
R	m	11.6	Síndrome X-frágil
A	m	13.3	Paralisia cerebral
S	f	9.9	Paralisia cerebral – distonia
C	f	12.3	Anomalia cromossomática
Ru	f	15.3	Síndrome dismórfico, epilepsia, diplegia espástica, atraso intelectual

*Nota.* <sup>a</sup> m = masculino, f = feminino. <sup>b</sup> Idade calculada em anos e décimas do ano.

<sup>c</sup> Diagnóstico feito por equipa médica à nascença.

Os jovens D, A e Ru não utilizam a linguagem oral como meio de comunicação.

## Material

A partir de uma história infantil ilustrada, “O gato e o tigre” (Melro, 2002), construiu-se uma ferramenta cujo objectivo principal é o de facilitar a aquisição de signos SPC. A história fazia parte do arquivo da Unidade de Intervenção Especializada, tendo sido recentemente seleccionada pela educadora para ser usada no “cantinho das histórias”.

A história infantil foi adaptada às características de linguagem do grupo de jovens procedendo-se à redução no número de imagens (de 8 para 6) e de texto escrito, bem como à simplificação da estrutura sintáctica das frases (cf. Apêndice). O número de frases por imagem varia entre 4 e 10 ( $M = 5.7$ ,  $DP = 3.4$ ), sendo a extensão média de cada frase de 5 palavras ( $DP = 2.8$ ). A ordenação das palavras na frase obedece, na sua maioria, à ordem **Sujeito-Verbo-Objecto** (SVO).

Com base na história adaptada, construiu-se em seguida uma versão audiovisual informatizada e uma versão em papel escrita com os signos SPC.

## Versão audiovisual informatizada

A história infantil foi gravada na estação de fala do Laboratório de Fala da FPCE - UP recorrendo a três locutores diferentes: O narrador (SM), o gato (AR) e o tigre (SS). As frases produzidas por cada locutor foram gravadas separadamente em ficheiros individuais no Pro Tools LE versão 6.0 (Digidesign, 2002). Procedeu-se em seguida à montagem dos diálogos, criando seis ficheiros de som correspondentes às seis imagens da história (um para o título e cinco para o corpo da narrativa; cf. Apêndice). Os ficheiros foram posteriormente importados para o Sound Studio (versão 2.1.1; Kwok, 2003) e gravados em formato WAV a 16 bits.



As seis imagens que ilustram a narrativa foram digitalizadas, procedendo-se então à montagem audiovisual. A associação do som à imagem foi feita com o programa Intellipics Studio versão 1.07 (Intellitools, 2003a).

### ***Versão escrita com signos SPC***

Para a versão em papel seleccionaram-se 47 signos SPC. Este procedimento contou com a colaboração de Lourdes Tavares<sup>45</sup>. Os signos SPC, tal como outros signos gráficos (e.g., PIC), representam palavras e conceitos. Consistem em desenhos de traçado simples a cor preta que se destacam em fundo branco. Sobre cada desenho aparece a palavra escrita o que, em determinados utilizadores, poderá favorecer o acesso à leitura.

Todos os signos seleccionados, com a excepção de dois casos, encontram-se disponíveis na base de signos SPC da Anditec, acessíveis através do programa Overlay Maker (Intellitools, 2003b). As excepções recaíram nos conceitos “*tigre com fome*” e “*tigre a rugir*”, tendo sido necessário criar dois novos signos. Estes foram adaptados a partir do signo SPC com significado mais próximo como se pode ver na Figura 1.



**Figura 1.**

Apresentam-se os dois signos SPC que foram adaptados para “*tigre com fome*” e “*tigre a rugir*”. Nos signos SPC para “*fome*” e “*falar*”, procedeu-se à substituição do desenho da figura humana (um menino) pelo desenho de um tigre.

Os 47 signos SPC foram impressos em papel (5x5 cm) e colados em cartões coloridos de 7x7 cm obedecendo aos critérios da Sociedade Internacional para a Comunicação Aumentativa e Alternativa, ISAAC: Amarelo para Pessoas, verde para Acções/Verbos, laranja para Substantivos, azul para Adjectivos e Advérbios, branco para Artigos e outras palavras funcionais, e rosa para Palavras Sociais. Os cartões coloridos com os signos SPC foram em seguida agrupados por imagem e numerados no verso. A numeração seguiu a sequência correcta de ordenação das frases em cada imagem. O número médio de símbolos SPC é de 4 por frase (variação = 1 – 5) e de 19 por imagem (variação = 12 – 32). Seleccionaram-se ainda 10 signos SPC adicionais para funcionarem como distractores. Estes signos eram todos representativos de animais (minhoca, girafa, leão, cão, porco-espinho, pássaro, macaco, elefante, cobra e cavalo) e foram impressos de acordo com os mesmos critérios.

Com o objectivo de promover actividades em torno da compreensão e da escrita, construíram-se 6 painéis em cartão branco de 50 x 40 cm, um para cada uma das seis imagens da narrativa. Na parte superior de cada painel aparece a imagem e na inferior um espaço livre para a colocação dos cartões com os signos SPC que se fixam com velcro (cf. Figura 2).

<sup>45</sup> Lourdes Tavares é Terapeuta de Fala, especialista em Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA). Obteve o grau de Mestre em 2003 com a tese “A interacção comunicativa como suporte à introdução de um sistema aumentativo e alternativo de comunicação” apresentada à FPCE – UP.



**Figura 2.**

Na escrita de frases com o sistema SPC os signos são ordenados da esquerda para a direita seguindo a ordem SVO da frase verbal. Na Figura podemos ver um excerto da história “O gato e o tigre” escrita com os signos SPC (imagem 3). A título ilustrativo apresenta-se um signo distractor, a “minhoca”.

### **Procedimento**

O material construído foi introduzido na Unidade de Intervenção Especializada de modo progressivo, envolvendo a colaboração e participação activa da educadora e auxiliares de educação (Abril de 2004). Numa fase inicial, os jovens foram expostos apenas à versão audiovisual informatizada com uma frequência de duas a três vezes por semana. Em grupo, viam as imagens e ouviam a história a partir do Intellipics instalado num computador. Após esta fase inicial de familiarização com a história (ca. de um mês), os 47 signos SPC foram introduzidos pela primeira vez. A educadora ajudou os jovens a explorá-los e a relacioná-los com as personagens e acontecimentos. Imagem a imagem, os jovens aprendiam a ordenar correctamente os signos de modo a formarem as frases que compõem o texto da narrativa. Em cada painel de cartão os signos SPC (alvos e os 10 distractores) eram apresentados desordenadamente consistindo a tarefa na sua identificação e ordenação correcta. Os palpites eram dados em grupo, a educadora ordenava os cartões, passando em seguida à correcção dos erros na sequenciação dos signos. Por fim, os jovens foram incentivados individualmente a recontar a história imagem a imagem, usando os painéis de cartão para a colocação dos signos SPC. Os jovens com limitações motoras, e por isso impedidos de manusear directamente o material, usaram estratégias alternativas. R., C., D., Ru., A. e S. apontavam para os signos com a mão, e M. recorria à orientação do olhar para indicar o signo escolhido. Nas duas situações era a educadora que movia os cartões seguindo as indicações dos jovens.

Após dois meses de treino com o material, foi pedido à educadora que preenchesse uma grelha de registo de evolução das competências comunicativas para cada um dos sete jovens. A grelha, construída para o efeito, consiste numa escala ordinal com quatro níveis de resposta: Nunca, raramente, frequentemente e sempre. Os itens avaliados ( $N = 26$ ) encontram-se agrupados em cinco dimensões que exploram: o grau de compreensão da história na versão audiovisual ( $n = 5$ ), o conhecimento dos signos ( $n = 8$ ), a compreensão/produção de frases com os signos SPC ( $n = 4$ ), o envolvimento na tarefa ( $n = 4$ ), e as interações comunicativas desencadeadas em torno dela ( $n = 5$ ). Adicionalmente, foi feita uma entrevista semi-estruturada à educadora centrada em torno do material, da sua utilidade em termos da aprendizagem dos signos SPC, e dos seus efeitos no desenvolvimento das competências comunicativas destes jovens.

O material construído continuou a ser utilizado regularmente pelos jovens desta Unidade de Intervenção Especializada, fazendo parte da rotina de actividades programadas. Dois anos mais tarde, realizou-se uma nova entrevista com a educadora.

### 3. Resultados e Discussão

De um modo geral podemos afirmar que os resultados obtidos com o material foram claramente positivos, sendo visível uma melhoria nas competências de comunicação e de linguagem deste grupo de jovens com deficiências.

Após aproximadamente dois meses de familiarização e treino com o material, quatro jovens (R., D., C. e S.) identificavam e compreendiam o significado da maioria dos 47 signos SPC sempre que eram solicitados ou até por iniciativa própria. No entanto, tal não aconteceu com todos. Por exemplo, o jovem A. mostrou um padrão de desempenho menos consistente, errando muitas vezes na identificação dos signos. Quanto aos jovens M. e Ru. nunca foram capazes de os identificar sem ajuda. Apesar destas dificuldades, e tendo em conta que dois meses constituem uma janela temporal muito reduzida para fazer novas aprendizagens, observou-se mesmo assim uma expansão ao nível do vocabulário. A aquisição de signos SPC complementou e expandiu o vocabulário PIC anteriormente adquirido permitindo claramente uma melhoria na comunicação entre os jovens, assim como entre estes e os próprios técnicos. Acontecia muitas vezes que os jovens percebiam o que lhes era dito pela educadora mas não conseguiam exprimir-se devido à escassez e limitação do seu vocabulário.

A rapidez observada no ritmo de aquisição dos signos SPC na maioria dos jovens prende-se, muito provavelmente, com o facto de a aprendizagem ter sido realizada em torno de uma história infantil, o que lhe conferiu um carácter lúdico fortemente motivador. Nesta Unidade de Intervenção Especializada, o cantinho das histórias sempre foi um dos preferidos. As histórias, lidas em voz alta ou apresentadas através do computador (imagens e gravação áudio com a voz da educadora), faziam parte do programa de actividades semanal sendo sempre aguardadas com entusiasmo. Os jovens ouviam-nas inúmeras vezes, eram incentivados a contá-las, mas apenas um deles, o R., era capaz de se exprimir verbalmente com alguma fluência. S., M. e C. apresentavam muitas dificuldades na articulação de palavras, e os outros não se exprimiam oralmente. Dadas as grandes limitações ao nível da comunicação oral, as histórias depois de ouvidas vezes sem conta eram inevitavelmente abandonadas. A inexistência de livros de histórias e outros materiais adaptados a estes jovens não permitia explorar actividades centradas em torno de competências de compreensão e produção. Neste sentido, a ferramenta construída revelou-se muito útil e ajudou a educadora a avaliar as capacidades de compreensão e de narração da história com os signos SPC. Os quatro jovens que compreenderam as ideias principais da narrativa (R., D., C. e S.) mostraram ser capazes de a recontar seleccionando e ordenando os signos numa sequência lógica embora sintacticamente pobre. A extensão das frases era geralmente curta (1 a 2 signos), com omissão sistemática de signos correspondentes a adjectivos e advérbios, e até mesmo alguns verbos (e.g., estar, ficar, ter). Estas primeiras frases construídas com os signos SPC assemelham-se, em certa medida, aos enunciados holísticos e telegráficos que caracterizam as produções linguísticas nos primeiros anos de vida de crianças com desenvolvimento normal. No entanto, o treino regular e continuado ao longo dos dois últimos anos, possibilitou a dois jovens (R. e D.) a aprendizagem e o uso correcto da estrutura frásica SVO. Uma delas, o R., quis mesmo aprender a escrever as palavras *gato* e *tigre* com o alfabeto, iniciando a aprendizagem das letras e avançando para actividades de leitura e escrita.

Relativamente à versão audiovisual informatizada, desde logo ela captou o interesse de todos. Os jovens viam as imagens com gosto, apreciando sobretudo as vozes das personagens (narrador, gato e tigre). Ouviam a história repetidas vezes, divertidos com o miar do gato e o rugido do tigre. Pensamos que esta componente auditiva foi muito útil para captar a atenção numa fase inicial,

motivando em seguida para a aquisição dos signos SPC e para a construção das frases escritas. Com efeito, esta ideia de que o som constitui um reforço muito aliciante em populações com necessidades educativas especiais tem sido referida por vários investigadores dedicados à construção de tecnologias de apoio à comunicação alternativa.

Para além dos ganhos ao nível da expansão do vocabulário, do treino das capacidades de compreensão e de produção, o domínio mais claramente beneficiado com a utilização deste material foi o da comunicação. O material construído introduziu uma nova dinâmica na sala. Despertou a curiosidade, dirigiu a atenção, motivou os jovens, desenvolveu a capacidade de iniciativa e aumentou as trocas interactivas entre todos.

#### **4. Conclusão**

Perturbações severas ao nível da linguagem e da comunicação funcionam como uma barreira ao desenvolvimento de outras capacidades cognitivas como a memória, a aprendizagem, o raciocínio e o pensamento. Como tal, é fundamental e prioritário investir no desenvolvimento de tecnologias de apoio à comunicação alternativa, passando pela formação das famílias e dos profissionais, e criando condições materiais e humanas nas salas de apoio.

#### **Agradecimentos**

Gostaríamos de agradecer a Maria Alice Ramos, Educadora de Infância especializada em ensino especial, o desafio que nos lançou ao proporcionar a realização deste trabalho assim como todo o apoio e colaboração.





#### **Referências bibliográficas**

- BARBOSA, M. H. P., & CASTRO, S. L. (2002). O livro adaptado como meio de inclusão das crianças com N.E.E. In F. L. Viana, M. Martins, & E. Coquet (Org.), *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração: Investigação e prática docente* (pp. 71-77). Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- COCKERILL, H., & FULLER, P. (2001). Assessing children for augmentative and alternative communication. In H. Cockerill & L. Carroll-Few (Eds.), *Communicating without speech: Practical augmentative and alternative communication* (pp. 73-87). Cambridge: Mac Keith Press.
- DIGIDESIGN (2002). Pro Tools LE (versão 6.0) [Computer Software]. E.U.A.: Autor.
- INTELLITOOLS (2003a). Intellipcs Studio (versão 1.07) [Computer Software]. Lisboa: Anditec.
- INTELLITOOLS (2003b). Overlay Maker (versão 1.07) [Computer Software]. Lisboa: Anditec.
- KWOK, L. (2003). Sound Studio (versão 2.1.1) [Computer Software]. E.U.A.: Autor.
- MELRO, J. (2002). *O gato e o tigre* (2ª ed.). Estoril: Marus Editores.
- MONREAL, S. T. (2001). *Sistemas alternativos de comunicación: Manual de comunicación aumentativa y alternativa – sistemas y estrategias*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- VON TETZCHNER, S., & MARTINSEN, H. (2000). *Introdução à comunicação aumentativa e alternativa* [Trad. A. André]. Porto: Porto Editora. (Original publicado em 2000)

## ANEXOS

### Apêndice A

A história infantil "O Gato e o Tigre" (Melro,2002): Versão adaptada ao grupo de jovens com NEE (N=7)

Imagem	Ilustrações	Texto
1		Título: O gato e o tigre
2		Era uma vez um gato que viu um tigre cheio de fome. O gato disse ao tigre: Gato – Anda cá! Eu e tu vamos a casa de uma menina. A menina dá comida quando eu mio. Tigre – Está bem! Que boa ideia! Eu estou mesmo com muita fome! E lá foram os dois...
3		O gato e o tigre chegaram a casa da menina... Gato – Miau!! O gato miou e a menina trouxe logo leite para o gato. O gato bebeu o leite todo.
4		O tigre estava com muita fome. O tigre pensou: Tigre – Eu vou rugir com muita força! Eu vou ter muita comida! (Rugido)
5		Tigre – Oh não! Onde está a menina? Apareceu um homem mau. O Tigre ficou assustado. O tigre esqueceu a fome. O tigre correu muito depressa para a floresta.
6		O tigre, muito cansado, deitou-se debaixo de uma árvore a descansar. O Tigre disse ao gato: Tigre – Oh oh! Que grande problema!! Gato – Eu queria ajudar! Tu tiveste muita sorte. Tu foste capaz de fugir do homem mau... Tigre –Eu tenho ainda muita fome! Gato – Tem calma! Tu não fiques triste! Eu ajudo-te a procurar comida.



Actas do 6º Encontro Nacional (4º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração

Braga: Universidade do Minho, Outubro 2006

## **Fazer livros na biblioteca da escola: melhor escrever e desenhar para melhor ler**

**Ana Silva & José Manuel Soares**

Escola Superior de Educação de Santarém

### **Resumo**

Pensamos, como Sérgio Niza e Victor Moreno, que a escrita mantém estreita vinculação com a leitura e que uma das melhores maneiras de fazer dos alunos leitores é fazer deles escritores, a biblioteca escolar pode levar a cabo um trabalho colaborativo com profissionais da educação, famílias e comunidade local, baseado na organização e dinamização de oficinas de criação de livros, fazendo participar as crianças/adolescentes, de forma activa, num processo que contribui para o desenvolvimento da sua capacidade de expressão e comunicação, da sua criatividade e sensibilidade estética, da apropriação das estruturas da linguagem, do gosto pela leitura e pela escrita.

Pretende-se, com base na apresentação de diversos projectos: 1) reflectir sobre a importância e potencialidades formativas da criação de livros para e com as crianças/adolescentes na biblioteca escolar; 2) apresentar experiências de escrita, ilustração e construção de livros de diferentes modos de organização do discurso, diferentes formatos e suportes; 3) explicar metodologias de intervenção e estratégias de envolvimento de uma grande diversidade sociocultural de públicos neste tipo de projectos.

O Plano Nacional de Leitura (PNL), que se assume como uma prioridade política do Governo, “propõe-se criar condições para que **os portugueses** alcancem níveis de leitura em que se sintam plenamente aptos a **lidar com** a palavra escrita, em qualquer circunstância da vida, possam **interpretar** a informação disponibilizada pela comunicação social, **aceder** aos conhecimentos da Ciência e **desfrutar** as grandes obras da Literatura”. Dadas as relações que ainda hoje mantém com a guerra e a tauromaquia, a palavra “lidar” é talvez uma das palavras mais adequadas no negro contexto apresentado pelo *Relatório Síntese* do próprio PNL (Ministério da Educação, 2006), que baseia a justificação da necessidade do plano: 1) nos resultados globais de estudos nacionais e internacionais realizados nas últimas duas décadas que apontam para a gravidade da situação no que respeita aos baixos níveis de literacia, nomeadamente de leitura, da população portuguesa, fazendo-se uma referência explícita aos relatórios do PISA (*Programme for International Student Assessment*, 2000 e 2003), afirmando-se que “48% dos jovens portugueses se encontram nos patamares inferiores (1 ou 2) de uma escala de 5 níveis.”; 2) na ausência de uma evolução positiva da situação, apesar do investimento da escola e das bibliotecas; 3) nos resultados das provas de aferição do 1.º Ciclo que mostram que a maioria das crianças faz a transição para o 2.º Ciclo sem ter adquirido competências básicas de leitura e escrita.

“Lidar com a palavra escrita” não significa aqui “escrever”, como poderia parecer a uma primeira leitura. Significa “ler”, não apenas no sentido da descodificação e da compreensão, mas de utilização com proveito, no sentido de uma melhoria da qualidade de vida, de todo o tipo de informação, conhecimento e cultura ao qual se acede graças à “leitura”. “Portugueses” não significa apenas o sexo masculino, pois como se sabe este masculino genérico é um “falso neutro” que em nada reflecte os esforços de outros planos, os Planos Globais para a Igualdade de Oportunidades, estando o II Plano ainda em vigor (2003-2006).

A dita “lide”, lida à luz dos verbos “interpretar”, “aceder” e “desfrutar”, coloca a população portuguesa num papel mais de consumidora do que de produtora, importando mais (ou em primeiro lugar) não tanto ser capaz de escrever, produzir conhecimento e cultura, mas “comer” e “digerir” informação, conhecimento e cultura produzidos por outrem. O que é normal, porque, de outra forma, não teríamos um plano nacional de leitura, mas talvez um plano nacional de escrita ou um plano nacional de leitura e escrita. Coloca-se a ênfase no conceito de democratização em detrimento do de democracia. Até que ponto não conviria desenvolver, para uma verdadeira melhoria da qualidade de vida, simultaneamente os meios de acesso a produtos científicos e culturais e os meios de participação efectiva no processo de criação científica e cultural e no poder que lhe está associado?

Os anexos 2 e 3 do *Relatório* do PNL (Ministério da Educação, 2006) são constituídos por textos de carácter descritivo da execução dos programas da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) e da Rede de Bibliotecas Públicas, dos Instituto Português do Livro (IPL), Instituto Português do Livro e da Leitura, Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro, Instituto Português do Livro e das Bibliotecas (IPLB), não havendo desenvolvimento algum relativamente a qualquer tipo ou modelo de avaliação da intervenção levada a cabo desde há uma década no caso da RBE, e desde há mais de duas décadas no caso do IPL.

Sérgio Niza (1998, 2004) tem vindo a chamar a nossa atenção para a importância da promoção de hábitos, práticas e competências de escrita da população escolar portuguesa, nomeadamente no pré-escolar e 1.º Ciclo do EB: “continua a prevalecer nas práticas educativas da maioria dos professores a ideia de que a iniciação à escrita se deve processar a partir dos mecanismos da leitura, o que os faz continuar a utilizar por rotina os métodos tradicionais, fonéticos ou globais de ensino” (2004, p. 109). Considerando a produção de textos escritos como um “problema social prioritário”, “inspirado” na experiência do Movimento da Escola Moderna, propõe algumas estratégias centradas na “produção de textos e particularmente de textos escritos integrados em fluxos de produção, edição, difusão” (2004: 116). Relembrando uma expressão de Roland Barthes, Sérgio Niza fala-nos em “*interacção cooperativa de comunidades de escrita que assumam a ‘circulação do desejo de escrever e do gozo de ler’, ‘fazendo do leitor um escritor’*. Não continuando, sobretudo na escola, e particularmente na fase de iniciação formal à escrita, a separar-se a produção escrita do acto de leitura, isto é, admitindo a entrada estratégica na escrita pela sua produção, que integra a leitura, em vez das propostas simplificadoras de dissociação do trabalho de leitura do trabalho da escrita” (2004, p. 117).

Ana Cristina Silva, no seu livro *Até à Descoberta do Princípio Alfabético* (2003, p. 59 e pp. 192-194), dá conta de diversos estudos sobre leitura e eficácia na leitura que atestam a influência positiva da participação em actividades de escrita e aprendizagem da escrita, desde a educação pré-escolar, na aprendizagem e compreensão da leitura: Ehri, L. (1996), Sulzby (1989), Mann (1993), Vale e Cary (1998), Ehri e Wilce (1987) e Richgels (1995), Treiman (1998), Byrne *et al.* (1990), entre



outros/as. A investigação desenvolvida pela própria autora veio confirmar alguns dados e perspectivas desses estudos.

A propósito de segmentação fonológica, Ana Teberosky afirma: “acreditamos que a dita segmentação é mais favorecida e facilitada pela actividade de escrita do que pela leitura inicial” (2003, p. 97), sublinhando a diferença entre experiência com o impresso e conhecimento sobre o impresso.

Os próprios programas de Língua Portuguesa do Ensino Básico (1.º, 2.º e 3.º Ciclos), no início da década de 90, já reconheciam explicitamente que praticar a escrita (e a reescrita) permite desenvolver a consciência metalinguística e competências de leitura, entre muitas outras potencialidades específicas: “Entende-se hoje que a prática da escrita organiza o pensamento, acelera aquisições linguísticas, permite ler melhor e aprender mais” (Ministério da Educação, 1991, p. 32).

Victor Moreno, que tem alertado para a ineficácia dos métodos y técnicas de promoção do livro e da leitura, nos quais baseamos o desenvolvimento de competências leitoras (2000), no seu livro *El Deseo de Escribir*, diz-nos: *O melhor método para fazer leitores é fazer escritores. (...)*

*Um bom escritor, se é um bom escritor, sempre lê. Sempre. Ao passo que a pessoa que não escreve, nem sempre lê. Nem sempre. E, por vezes, nunca. Pelo contrário, a pessoa que escreve, nunca deixará de ler. Nunca.* (pp. 10-16).

*Escrever e ler são vasos comunicantes, alimentos simultâneos de uma mesma ânsia. Escrever é voz activa. Ler é voz passiva. Se conseguirmos que as crianças se convertam em vozes activas, conseguir-se-á, ao mesmo tempo, que conjuguem a voz passiva da leitura. Não creio que se consiga o inverso: fazendo leitores, não se fazem escritores. (...) A maioria dos professores, que possuem o louvável interesse em despertar o gosto pela leitura nos seus alunos, zelam pedagogicamente para o conseguir directamente, inventando para isso mil e uma maravilhas que têm o seu princípio, meio e fim no livro. Não recrimino esse método, mas sugiro, como forma mais segura e menos stressante para o cérebro do professor, outro caminho, outra direcção: a da pena, a da escrita.* (2004, pp 19-20)<sup>46</sup>.

Se admitirmos a hipótese de que se aprende a ler “desenhando palavras”, ou seja, escrevendo, como afirma Nuno Bragança, citado por Niza (1998, p. 189), e que o “melhor método para fazer leitores é fazer escritores”, não será talvez então descabido perguntarmo-nos se tanto as bibliotecas escolares como as públicas desenvolvem hábitos, práticas e competências de escrita, e isto tanto entre clientes externos como internos.

Por exemplo, a par das habituais “comunidades de leitores”, quantas “comunidades de escritores e escritoras” são dinamizadas nas bibliotecas públicas em todo o país? Outro exemplo: nas bibliotecas escolares, dos já habituais “encontros com escritores”, que percentagem se centra não em actividades de leitura e discussão de e sobre obras editadas, mas em actividades de escrita e reescrita com os escritores e escritoras?

Talvez seja importante que, a par do programa “Está na hora dos livros”, se desenvolva o programa “Está na hora de fazer livros” e, simultaneamente aos outros programas do PNL, se desenvolvam os programas “Está na hora da escrita”; “Navegar na escrita”; “Escrever.com”; “Escrita a par”; “Há sempre tempo para escrever”; “Escrever antes de escrever”; “Já sei escrever”; “A conquista do/a escritor/a”; “Escrever é um desporto”; “Escrita sem fronteiras...”, porquanto, mesmo quem não concorda com a perspectiva de Sérgio Niza e Victor Moreno acima exposta, concorda que, na escola, se ensina mais a ler do que a escrever:

*“De facto, não é por ler mais que eu escrevo melhor, ou por escrever mais que leio melhor. Acho que a questão é outra: se a escola não ensina a ler, muito menos ensina a escrever – aprender a escrever é trabalhoso, requer muita supervisão no processo de revisão, de reescrita, de depuração e enriquecimento do texto. Leitura e escrita complementam-se, mas não é pela escrita que eu vou à leitura, nem pela leitura que aprendo a escrever. Para ganhar o gosto pela leitura é necessário ler o que outros escreveram, certamente mais bem escrito do que o que sou capaz de escrever. Leitura e escrita são duas componentes que devem ser desenvolvidas sem que uma esteja na dependência da outra. Mas é grave o pouco que se ensina a escrever (...) É irónico que o aluno não aprenda a escrever e seja avaliado na escola quase exclusivamente através da escrita”* (Sim-Sim, 2004).

Pelo menos no que respeita ao poder discriminatório da escrita, Inês Sim-Sim (2004) e Sérgio Niza (2004) estão de acordo. Importa, pois, no caso do sistema formal de ensino, criar mais situações de aprendizagem da escrita na sala de aula e desenvolver um trabalho de análise de textos produzidos pelos e com os alunos e alunas, não com a finalidade de comentar, corrigir ou avaliar, mas para tomar consciência do que eles/as já sabem acerca da linguagem escrita e poder

---

46 Tradução livre de Ana da Silva.



perspectivar o seu desenvolvimento a partir dos conhecimentos e competências que possuem e das suas dificuldades (Niza, 1998, pp. 97-107; Barbeiro, 1999, p. 16).

Estabeleça-se então nas escolas e nas bibliotecas escolares e públicas, não apenas momentos regulares de leitura, a hora de leitura diária, mas também de produção escrita, a hora de escrita diária, sessões e ateliers de escrita diários ou semanais (num dia certo) com diversos/as profissionais de educação formal e não formal, com famílias, com pessoas voluntárias da comunidade, com escritoras e escritores convidados que poderão vir acompanhados de ilustradores e ilustradoras.

Nos últimos dez anos, vários autores e autoras portuguesas, tais como Manuela Castro Neves e Margarida Alves Martins (1992, 1994), Cristina Almeida (1996), Sérgio Niza (1998, 2004), Luís Barbeiro (1999), Flora Azevedo (2000), Ana Cristina Silva (2003) e Conceição Aleixo (2005), estudaram e apresentaram uma série de aspectos relacionados com o ensino e a aprendizagem da escrita e da leitura que permite desenvolver, em todos os níveis de educação, a participação (inter)activa em actividades de pré-escrita (no sentido de escrita não convencional), escrita, revisão/supervisão e reescrita de textos, colectiva, em pequenos grupos, a pares ou individual, apoiada pelo/a professor/a e outras pessoas adultas, e por materiais acessíveis no contexto de produção (dicionários, glossários, gramáticas, prontuários...).

A nossa convicção é que a produção/criação de livros com e para crianças, desde a sua concepção à sua divulgação, apresenta, para além de todas as potencialidades reconhecidas pelos/as autores acima mencionados, uma mais-valia em relação a outras actividades de escrita ou de produção de texto, porque importa também conferir mais sentido à aprendizagem, “quer por referência aos (...) domínios linguísticos e do saber, quer através do renovar das práticas comunicativas escolares e do papel e das formas de intervenção da Escola, no seio das comunidades” (Amor, 2004, p. 14), para usar as palavras do Projecto Littera cujas propostas de acção didáctica em muito poderão contribuir para que a criação de livros na biblioteca se torne mais eficaz (Amor, 2004, pp. 30-41).

Esta nossa convicção é reforçada pelas vivências e testemunhos de educadores/as, professores/as e animadores/as socioculturais que têm vindo a participar connosco em diversos projectos de criação de livros (desde a creche ao 3.º Ciclo do EB), levados a cabo no quadro de um curso de formação realizado, de Fevereiro a Maio de 2005, na Escola Superior de Educação de Santarém, *Escrita, Ilustração e Construção de Livros com e para Crianças*, financiado pelo PRODEP III e pelo Fundo Social Europeu, mas também no quadro de estágios da Licenciatura em Animação Cultural e Educação Comunitária e da disciplina opcional de Animação de Bibliotecas e estágios dos cursos de Educação de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Seja qual for o tipo de escrita ou tipo de texto, seja qual for a metodologia e estratégias utilizadas, seja qual for a idade do “escritor”, seja qual for o contexto de intervenção (sala de aula, casa, biblioteca, etc.), parece que a escrita integrada num projecto de criação de livros tem mais poder de motivar para a escrita um maior número e maior diversidade de crianças, e de conseguir delas mais entrega e mais esforço, através do desenvolvimento da auto-estima, necessária à aquisição de uma confiança cada vez maior nas competências de escrita, talvez relacionada com uma tomada de consciência progressiva da noção de autoria e do reconhecimento e poder que lhe estão associados. Talvez relacionada com muitos outros factores:

- com o sentimento de posse (“o livro é meu”, “fui eu que fiz”, “é este o meu livro”. Ainda que se trate de um livro criado colectivamente, as crianças exprimem a posse na primeira pessoa);

- com o sentimento narcísico, relacionado com a valorização dos aspectos afectivos da aprendizagem e entendido como procura de valor de nós próprios/as (Lévine, 2001, p. 113): a necessidade de querermos agradar e sentirmo-nos válidos/as, sobretudo se os livros que escrevemos forem lidos fora da sala e da escola, por familiares, por exemplo;

- com a significação social do livro, sobretudo se o livro criado pelas crianças for colocado no “cantinho da biblioteca” ou, melhor, catalogado e passível de ser requisitado na BE/CRE, como qualquer outro livro (não se catalogam cartazes, composições escolares, poesias soltas escritas num caderno de linhas), ou se vier a ser editado;

- com a necessidade de Descobrir e Criar;

- com os laços de proximidade que a criação de livros mantém com o jogo, afastando-se do conceito de “trabalho escolar”: na escola, costuma-se ler o livro (o manual) ou livros, mas não é comum fazer-se um livro. Aliás, parece que as crianças do 1.º e 2.º Ciclos reparam menos ou se esquecem mais facilmente de que a construção de um livro é uma actividade orientada e avaliada pelo/a professor/a.

O facto de os livros estarem mais directa e naturalmente relacionados com os acima referidos circuitos de “edição e difusão” dá origem, tanto por parte das crianças como das pessoas adultas, a uma maior consciência e vontade de ler e reler os textos para os continuar ou melhorar, de se dedicar

e implicar mais intensamente na pesquisa, recolha, selecção e organização de informação para dar forma a uma escrita que sabe e transmite saberes, de se preocupar mais com a qualidade do produto final, ainda que se acabe por se fazer apenas um protótipo.

Tudo isto se poderia igualmente dizer da produção de textos para o jornal, nomeadamente o jornal escolar, ou o jornal local, mas até as crianças muito pequenas começam cedo a perceber que uma das diferenças entre os livros e os jornais é que os primeiros se guardam nas prateleiras e os segundos se deitam para o caixote do lixo (ou se reciclam de alguma forma), que um livro é um presente que se pode dar e um jornal raramente se oferece.

Compilar os escritos de uma criança aprendiz-escritora, por muita qualidade que tenham, no final do ano lectivo, e proceder à sua encadernação não é fazer um livro, por não se tratar de um projecto, no sentido de algo que se identifica como necessário, que se concebe, planifica, executa, avalia e se partilha, sendo muito importantes as vivências experimentadas, com mais ou menos consciência da arquitectura do projecto, ao longo de todas estas etapas.

A situação mais comum quando a produção de texto se alia à produção de imagem costuma ser a escrita do texto, primeiro, e a sua reformulação, seguida da ilustração, embora o contrário também aconteça: partir-se do desenho para chegar ao texto. No caso da criação de um livro, é frequente desenhar, escrever, desenhar mais e/ou melhor, reescrever, desenhar outra vez mais e/ou melhor, e assim de seguida. Ou seja, uma reescrita do texto pode originar uma alteração na imagem, havendo assim um vai e vem entre o processo de revisão e melhoramento do texto verbal e revisão e melhoramento do texto icónico e visual, de dois tipos de leitura e releitura que se influenciam mutuamente, de trabalho e reflexão sobre a relação texto e imagem, que poderá, entre outras coisas, facilitar a leitura de logótipos e a leitura dos textos digitais das máquinas de venda de bilhetes ou multibanco, dos jogos de computador, compostos segundo princípios alfabéticos, icónicos, visuais.

No caso de crianças pequenas que ainda não dominam competências de notação gráfica, os profissionais da educação, familiares, bibliotecários, animadores/as podem registar os textos que as crianças ditam ou constroem, “emprestando-lhes a sua mão”, desempenhando a função de escribas especiais que recolhem textos orais ditados (por exemplo, textos escritos que as crianças sabem de cor) ou de “textos escritos em voz alta”, que se podem complexificar através da intervenção pontual falada do/a escriba, encorajando-as a desenhar e a escrever o seu nome na ficha técnica do livro, como souberem fazê-lo (Figuras 1 e 2).

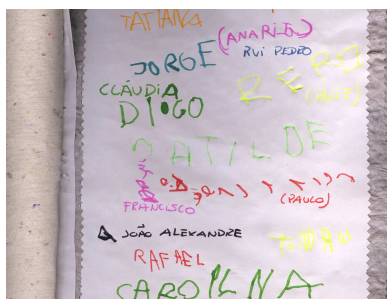


Figura 1

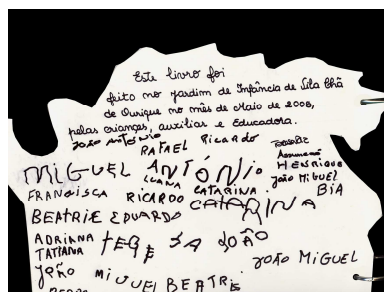


Figura 2

Em livros realizados com crianças de 2-3 anos, podem usar-se técnicas muito simples como as da Figura 3 – *O Livro da Árvore*, projecto de Anabela Conceição da Silva, com crianças de 3 anos do Jardim de Infância O Coelhoinho (Chamusca); da Figura 4 – *O meu primeiro livro*, de Estela Maria Duarte Rodrigues, com crianças dos 2 anos do mesmo jardim de infância, que incluiu também a escrita de rimas e canções relacionadas com os dedos da mão; da Figura 5 – *O Sonho Mágico*, de Maria Rosário Oliveira Santos, realizado no Jardim de Infância Casais da Charneca.

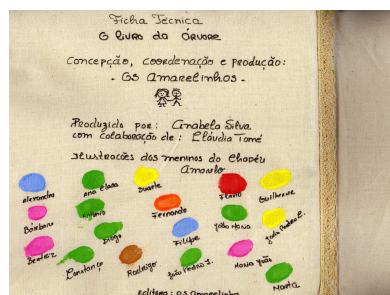


Figura 3



Figura 4

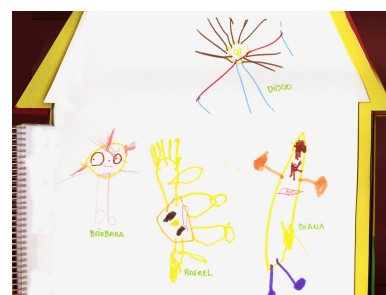


Figura 5

Numa situação escolar tradicional, é o professor que realiza uma série de operações e toma a grande maioria das decisões. Vemos a criação de livros como a organização de uma comunidade de escrita em cooperação, mais ou menos “hierárquica” ou “dialógica”, mais ou menos “simétrica” ou “assimétrica, em situações plenas de significado como a que foi implementada por Maria Assunção Cunha Horta e Costa Ravara Bello, no Jardim de Infância de Vila Chã de Ourique, em 2005, na acção de formação supracitada, com crianças de 3-4 anos, que resultou no livro *Era uma vez o Zacarias* (Figuras 2 e 6 a 10).



Figura 6

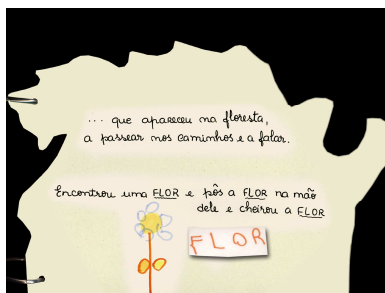


Figura 7



Figura 8

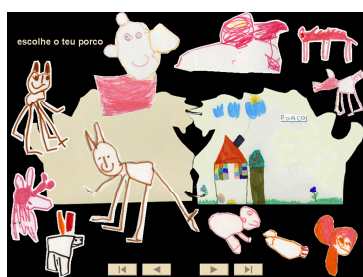


Figura 9

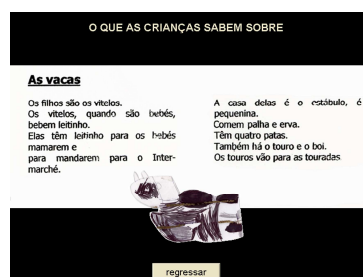


Figura 10

O projecto implicou a preparação de uma visita de estudo à Quinta Cantar de Galo (Coruche) com a leitura, em grande grupo, de livros editados pela Quinta disponíveis no cantinho da biblioteca; a realização da visita de estudo, a elaboração de um texto em que se registaram os saberes das crianças, a elaboração do relato da visita de estudo, com personagens “mágicas” (a árvore Elvira e o espantalho Zacarias) e reais (a galinha) encontradas na referida quinta, a elaboração das ilustrações, em diferentes momentos, e a encadernação.

Anabela Ribeiro Louro Alves Vitória, no Jardim de Infância da Aldeia da Ribeira, realizou um projecto ambiental - *As Flores do Campo* -, que envolveu a colaboração activa de todas as crianças do jardim, a educadora, auxiliares de acção educativa do jardim e da escola - Carla Filipa e Catarina Ferreira -, a professora do 1.º Ciclo - Alice Inês - e famílias das crianças. Tratou-se de fazer um livro totalmente artesanal cujas próprias folhas foram feitas em pasta de papel pelas crianças (Figuras 1 e 11 a 14).

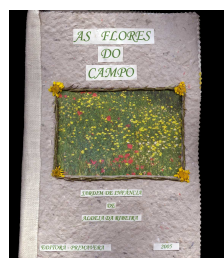


Figura 11



Figura 12

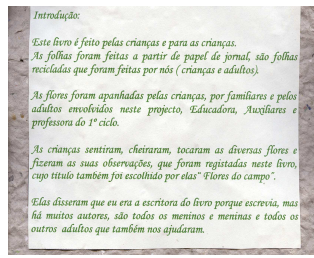


Figura 13

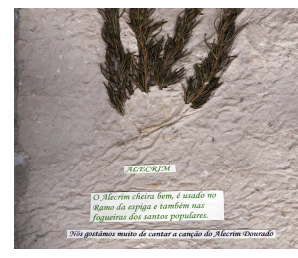


Figura 14

Este projecto implicou uma ida à Biblioteca Municipal de Santarém para requisitar livros sobre flores que foram lidos na sala e referidos na bibliografia do livro criado pelas crianças; um passeio ao campo de recolha colectiva de flores; a secagem e tratamento das flores; a feitura das folhas do livro



Isabel Luísa Cardona Viera Dias Pereira, na EB1 de Ereira (Agrupamento D. Sancho I de Pontével), realizou uma recolha de receitas tradicionais locais e sua reescrita e ilustração por crianças do 3.º e 4.º anos – *Receitas da Nossa Terra* (Figuras 15 a 17).



Figura 17

Figura 18

Normalmente, com ou sem elaboração de maquete, realiza-se um único exemplar, o que permite fugir às limitações impostas pela reprodução do livro. Nestes casos, o trabalho de pesquisa sobre todos estes elementos pode vir a ser bastante desenvolvido, dando origem a maior criatividade, por exemplo, quanto à forma do livro: livros em forma de objectos (ou de casas, como na Figura 19, *O Sonho Mágico*) ou de animais, livros-mala, livros-comboio, livros-estrela, etc. Um dos livros criados na disciplina de Animação de Bibliotecas - por Vânia Botequim, estudante do curso de Professores do 1.º Ciclo - consiste numa bola de futebol branca e vermelha, gigante, em tecido, cujos hexágonos brancos são as folhas de um livro que se abrem e voltam a fechar e colar por meio de velcro, contendo regras do futebol e alguns desenhos tais como o campo de jogo e a baliza.



As crianças, mesmo as muito pequenas, podem aprender a gerir o tempo e a ler e utilizar, na prática, ferramentas frequentemente disponíveis nos jardins de infância, tais como calendários e planos de trabalho contendo os dias da semana e as tarefas a executar. O próprio livro poderá reforçar este tipo de aprendizagem, como acontece no caso do livro-jogo interativo que Sylviane Rigolet (1998, pp. 83-85) sugere com crianças dos 24 aos 36 meses.

Também se aprende vocabulário e conceitos relacionados com os livros, com os textos e com a imagem: índice, legenda, nota de rodapé, capa, contracapa, lombada, badanas (ou orelhas), ficha técnica (autoria, título, data e local de edição, editora, ISBN, ISSN, etc.); enquadramento, grande plano, efeito de zoom, etc.

A criação de livros e a valorização do processo de construção do livro e do produto final influi no cuidado que as crianças têm com os livros (da sua autoria e em geral), mas também no seu interesse e entusiasmo pelos livros e pelo espaço da biblioteca (começam por levar o livro que fizeram para casa e depois outros). Os livros passam mais facilmente ao estatuto de elemento decorativo da sala de aula do que, por exemplo, cartazes feitos por elas e afixados na parede. Maria João de Castro Pacheco, no Jardim de Infância Estanqueiro (Salvaterra de Magos), dificilmente conseguia deixar os livros no cantinho da biblioteca devido a uma criança que os estragava e “comia”. A realização de um livro individual com esta criança e o desenvolvimento de um relacionamento afectivo diferente, mediado pela criação partilhada do livro, levou-as (à criança e à educadora) a poder implementar um funcionamento normal de livre acesso na área da biblioteca.

A criação de livros de histórias sobre preocupações e sentimentos das crianças permite também um maior espaço-tempo de escuta e de reflexão partilhada sobre essas questões. Célia Maria Justo de Figueiredo e a sua filha Sofia criaram um livro que inclui, entre outros textos, uma história sobre os malefícios do tabaco (Figura 22).



Figura 22

Teresa de Jesus Mil-Homens Raposo criou, com crianças do Jardim de Infância da Louriceira, *Uma História Assustadora*, um livro consistindo numa narrativa, seguida de um texto essencialmente com sequências descritivo-explicativas de reflexão sobre “os nossos medos”. Em grande grupo, a educadora registou os textos que as crianças quiseram “pôr” no livro relativamente a: 1. O que é o medo; 2. Onde aparecem os medos; 3. O que sentimos quando temos medo; O que fazemos quando temos medo; O que fazemos para vencer o medo (Figuras 23 a 25).



Figura 23



Figura 24

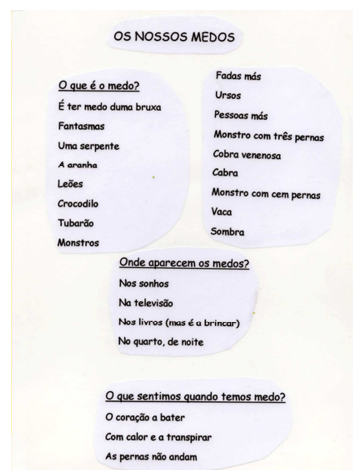


Figura 25



Lembramos ainda que, nos cantinhos da leitura ou da biblioteca de muitos jardins de infância e escolas, encontram-se maioritariamente (ou exclusivamente) histórias. Importa não confundir a produção de textos com a produção de narrativas nem com a criação de livros. Os autores anteriormente mencionados, que realizaram estudos sobre a “escrita”, referem-se constantemente à produção de textos ou escritos, e raramente à criação de livros, e quando o fazem, referem-na *en passant*. Quanto a modos de organização do discurso e tipos de texto, predomina também a referência às histórias nestes estudos.

Embora tendo em conta todas as limitações do PISA, importa lembrar que as alunas e alunos portugueses têm sobretudo bons desempenhos quando se trata de uma narrativa mas, quando se trata de textos informativos, têm desempenhos inferiores à média. O *Primeiro Relatório Nacional PISA. Resultados do Estudo Internacional PISA 2000*, realizado em 2001, pelo Gabinete de Avaliação Educacional, relaciona esses resultados com as práticas de leitura realizadas na escola (GAVE, 2005, p. 28), mas talvez fossem de relacionar também com as práticas de leitura realizadas fora da escola, nomeadamente nas bibliotecas.

É importante que a criança aprenda por si própria a utilizar formas de inteligência que dependem do imaginário, mas também de formas de inteligência que dependem de operações mentais, lendo e escrevendo outros modos de organização do discurso e tipos de texto, mesmo no jardim de infância. E, como se sabe há já muito tempo, aprender a escrever é aprender a reescrever a partir do que já foi escrito. A criação de livros implica não apenas a pesquisa e leitura de modelos de formas, formatos e encadernações de livros já existentes, mas também de modelos da organização e estrutura dos textos ou materiais sociais (Jolibert, 1994).

Qual é a influência positiva na compreensão da leitura da actividade de desenhar, ou de representar através de qualquer linguagem pictórica e visual um texto que se leu ou se escreveu. Para desenhar é preciso compreender muito bem o que está escrito e também é preciso seleccionar. Com a criação de livros, as crianças aprendem que não se desenha tudo o que o texto “diz”, mas apenas o que parece mais importante e esta operação obriga a um esforço acrescido para compreender, sobretudo se for encorajada a interacção entre as crianças. Com crianças mais velhas, a ilustração poderá já ser trabalhada como um complemento ou ruptura em relação ao texto: o desenho “diz” aquilo que o texto não “diz”.

As crianças experimentam e aprendem a usar elementos dessa linguagem, tais como linha, espaço, forma, volume, luz, textura, ritmo, cor, composição, perspectiva, etc., e iniciam-se na compreensão de como todos estes aspectos contribuem para o significado do texto e do livro e para a sua legibilidade. Pode ainda contribuir, para o desenvolvimento de competências de leitura, o trabalho de reconhecimento e utilização de diferentes sistemas gráficos (caracteres de imprensa, manuscritos, etc.) e processos tipográficos (sublinhado, negrito, etc.), assim como o trabalho de composição gráfica pode ajudar a desenvolver, entre outros aspectos, a orientação da leitura quando a ordem dos elementos na página é diferente da tradicional.

E, depois de fazer o livro, o que é que e como se avalia? Avaliam-se as características do produto final e o empenho e desempenho de todas as pessoas no processo de aprendizagem de elaboração de texto e imagem, de encadernação e divulgação, mas também outras aprendizagens adjacentes, tais como a participação (inter)activa nas diferentes etapas de um projecto continuado, a cooperação e a sociabilidade. Sejam quais forem as técnicas e estratégias de avaliação utilizadas, a organização de comunidades de escrita e da interacção entre pessoas e livros que aqui mostrámos assenta na utilização de metodologias de animação sociocultural - metodologia de projecto, activa, participativa, colaborativa - (Quintana, 1992; Froufe e Sanchez, 1998; Ander-Egg, 2000; Guerra, 2000; Serrano, 2002; Ventosa, 2004), desde a concepção e planificação do projecto de criação de livros à sua execução e avaliação, envolvendo todos/as os/as intervenientes e beneficiários/as nas diferentes fases do projecto, entendendo-se aqui que os/as profissionais da educação são também grandes beneficiários/as da criação de livros. Se assim não fosse, uma vez iniciados/as e envolvidos/as numa experiência deste tipo, educadores/as, professores/as e animadores/as não nos viriam, com entusiasmo, relatar as suas novas experiências de criação de livros.

Lançamos aqui o desafio e a esperança de que se multipliquem projectos de criação e edição de livros pelos jardins de infância, escolas e agrupamentos de escolas, como os do Jardim de Infância n.º 2 de Beja (1998), do Agrupamento de Escolas do Olival (2004), do Agrupamento de Escolas e Jardins de Infância do Litoral da Lourinhã (2004), do Agrupamento Oureana (2004) e do Agrupamento Vertical de Escolas de Alcanena (2004); da E.B.1 Templários de Tomar (2005).

E que se multipliquem também projectos deste tipo levados a cabo por bibliotecas, tais como *É bom ser amigo*, da secção Infantil e Juvenil da Biblioteca Municipal Almeida Garrett (Porto), um projecto gráfico de José Manuel Soares (não o docente da Escola Superior de Educação desta comunicação), ideia de Ana Chaves e José Manuel Soares, texto de Sílvia Maria Gonçalves (2003).

Neste caso, a autora do texto foi à biblioteca, contou uma história na hora do conto e as crianças e famílias criaram as ilustrações que deram origem a esta publicação das Edições Portáteis. Esta autora tem outro livro, editado pela Escola EB 2,3 de Fânzeres cuja ilustração é de adolescentes do 6.º ano (2003). Importa muitíssimo todavia que as crianças (e famílias) possam não ser apenas autoras de ilustração, mas também verdadeiras escritoras dos textos dos livros.

E depois, e depois, ... no fim da história, só falta abrir uma livraria de livros feitos por crianças.

## Referências Bibliográficas

- AA.VV. (1999). *Animar a Escribir para Animar a Leer*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- ALEIXO, C. (2005). *A Vez e a Voz da Escrita*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular: Lisboa.
- ALMEIDA, C. (1996). *Percursos para o Prazer da Escrita: a Feitiçaria das Palavras*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- ANDER-EGG, E. (2000). *Metodología y Práctica de la Animación Sociocultural*. Madrid: CCS.
- AZEVEDO, F. (2000). *Ensinar e Aprender a Escrever. Através e para Além do Erro*. Porto: Porto Editora.
- BARBEIRO, L. (1999). *Os Alunos e a Expressão Escrita. Consciência Metalinguística e a Expressão Escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- FROUFE, S. & SANCHEZ, M. A. (1998). *Animación Sociocultural. Nuevos Enfoques*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- GONÇALVES, S. M. (2003). *É bom ser amigo*. s.l.: Edições Portáteis.
- GONÇALVES, S. M. (2003). *E Enquanto Houver Memórias... Haverá Sempre Natal*. s.l.: Escola E.B. 2,3 de Fânzeres.
- GUERRA, I. (2000). *Fundamentos e Processos de uma Sociologia de Acção. O Planeamento em Ciências Sociais*. Cascais: Principia.
- JOLIBERT, J. (1994). *Formando Crianças Produtoras de Textos*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- LÉVINE, J. & MOLL, J. (2001, Coord.). *Je Est Un Autre. Pour un Dialogue Pédagogie-Psychanalyse*. Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1991). *Programa de Língua Portuguesa – Ensino Básico – 2.º Ciclo*. Lisboa: Direcção-Geral dos Ensinos Básico e Secundário.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Primeiro Relatório Nacional PISA. Resultados do Estudo Internacional PISA 2000* (2001). Lisboa: Ministério da Educação-G.A.V.E. [Consult. 2 Mar. 2005]. Disponível em <http://www.gave.pt/pisa2.htm>
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, MINISTÉRIO DA CULTURA E GABINETE DO MINISTRO DOS ASSUNTOS PARLAMENTARES. *Sítio oficial do Plano Nacional de Leitura*. [Consult. 2 Out. 2006]. Disponível em <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/>
- MORENO, V. (2004). *El Deseo de Escribir. Propuestas para Despertar y Mantener el Gusto por la Escritura*. Pamplona: Pamiela.
- MORENO, V. (2000). *Lectura, Libros y Animación. Reflexiones y Propuestas*. s.l.: Gobierno de Navarra; Departamento de Educación y Cultura. [Dep. Leg. 2000], [Consult. 20 Jul. 2006]. Disponível em: [http://www.pnte.cfnavarra.es/publicaciones/pdf/Blitz\\_verde\\_II\\_cas.pdf](http://www.pnte.cfnavarra.es/publicaciones/pdf/Blitz_verde_II_cas.pdf)
- NEVES, M. & MARTINS, M. (1992). *Materiais de Apoio aos Novos Programas. Leitura e Escrita*. Lisboa: Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário/Ministério da Educação.
- NEVES, M. & MARTINS, M. (1994). *Descobrimos a Linguagem Escrita. Uma Experiência de Aprendizagem da Leitura e da Escrita numa Escola de Intervenção Prioritária*. Lisboa: Escolar Editora.
- NIZA, S. (1998, Coord. ). *Criar o Gosto pela Escrita - Formação de Professores*. Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação.
- NIZA, S. (2005, Coord. ). *A escola e o poder discriminatório da escrita*. In AAVV, *A Língua Portuguesa: Presente e Futuro* (pp. 107-127). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- QUINTANA, J. M. (1992). *Fundamentos de Animación Sociocultural*. Madrid: Nancea.
- RIGOLET, S. (1998). *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem*. Porto: Porto Editora.
- SERRANO, G. (2002). *Elaboración de Proyectos Sociales, Casos Prácticos*. Madrid: Narcea.
- SILVA, A. (2006). *Projecto Livros Gigantes* [CD-ROM duplo], Santarém: ESES.
- SIM-SIM, I. (2004). *Sabe-se hoje o que é preciso fazer para formar bons leitores*. Entrevista de João Pedro Aido. *Palavras*. Revista da Associação de Professores de Português, 26, pp. 7-17.
- SOARES, M. (2005). *Oficina do Livro*. Projecto desenvolvido na Escola Secundária da Marquesa de Alorna de Almeirim. [Consult. 2 Out. 2006]. Disponível em <http://oficinadolivro.com.sapo.pt/>
- TEBEROSKY, A. & COLOMER, T. (2003). *Aprender a Ler e a Escrever*. uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed.
- VENTOSA, V. (2004). *Métodos Activos y Técnicas de Participación para Educadores y Formadores*. Madrid: CCS.



**Colaborações:**

Alunos do 4.º A, “Os Leõezinhos”, da E.B. 1 Templários (2005). *Escola - As Lembranças dos Nossos Pais*.  
Tomar: S.E.

Alunos do Agrupamento de Escolas do Olival (2004). *A Gotinha Catarina*. s.l: Grafarte- Artes Gráficas.

Alunos dos Estabelecimentos de Educação e Ensino do Agrupamento do ano lectivo 2002-2003, Departamento  
de Projectos do Agrupamento (Coord.) (2004). *Lourinhã, uma aventura colectiva*. Lourinhã:  
Agrupamento de Escolas e Jardins de Infância do Litoral da Lourinhã.

Alunos e docentes do Agrupamento Oureana (2004). *Se Eu Fosse a Fada Oriana*. S.L, S.E

Crianças do Jardim de Infância n.º 2 de Beja (1998). *A menina do mar*. Beja: Câmara Municipal de Beja.

Crianças dos Jardins de Infância do Agrupamento Vertical de Escolas de Alcanena (2004). *O Bolinha no País  
dos Jardins*. Alcanena: Câmara Municipal de Alcanena.



Actas do 6º Encontro Nacional (4º Internacional) de Investigação em Leitura,  
Literatura Infantil e Ilustração  
Braga: Universidade do Minho, Outubro 2006

### **“De Pequenino se Torce o Pepino”**

**Maria Gorete Barroso Afonso**  
Biblioteca Municipal de Montalegre

#### **Resumo**

“De Pequenino se Torce” o Pepino é um projecto de promoção da leitura proposto pela Biblioteca Municipal de Montalegre em parceria com os Agrupamentos de Escolas/Jardins de Infância do Concelho de Montalegre.

Pretende alertar para a importância do livro e da leitura desde a primeira infância, informando e sensibilizando pais, avós e educadores para que desenvolvam acções que promovam o gosto pela leitura

## Introdução

A intervenção desde a primeira infância é um princípio fundamental para a criação de futuros leitores. Um exemplo desta afirmação é o trabalho desenvolvido por Pep Duran, como livreiro, animador e contador de histórias.

*“É nas sessões com os mais pequenos que me dou conta da força das palavras acompanhadas com imagens e objectos. Dou-me conta de como penetram e abrem espaços íntimos em cada ser que escuta. Nestes espaços habitam as palavras, junto das recordações, junto das sensações que se criam no momento de contar com um livro, com um objecto, com a sugestão de um aroma ou com o som de um carrossel. Estou convencido de que a leitura abre espaços no interior do leitor, espaços novos em alguns casos e noutros, espaços que estavam fechados ou esquecidos. Espaços antigos onde habitam emoções “enquistadas” por não ter encontrado a palavra que lhes permite fluir.*

*Quando estas palavras, sejam lidas ou ouvidas, lidas nos grafismos das partituras que formam o texto escrito, ou ouvidas através da música da sua sonoridade, ocupam espaços novos, abrem portas fechadas pelo esquecimento ou pela dor, estas palavras despertam sensações no corpo.*

*O corpo regista-as, guarda-as, associa-as ao objecto livro, à acção de ler, à pessoa que as entregou. leitor regista-as na memória sensitiva do corpo. Esta memória do corpo actua sobre a decisão a tomar, sobre a atitude de esforço necessária para ler. Não devemos esquecer que esta decisão de pegar num livro para ler implica solidão, dificuldade, esforço, mas também compreensão, satisfação, plenitude, ilusão e uma multiplicidade de emoções sensitivas.”*

As crianças que crescem num ambiente propício à leitura têm mais possibilidade de se tornarem leitores para toda a vida. As bibliotecas são esse espaço cheio de livros. Mas os livros, por si só, podem não ser suficientes. Não basta uma série de estantes cheias de lombadas à vista e ao dispor dos seus eventuais leitores. Não basta que a criança saiba que os livros estão ali. Ela precisa de encontrar uma porta que lhe permita entrar no seu interior. Desta forma, uma biblioteca que queira formar desde cedo jovens leitores tem de conceber projectos de promoção da leitura consistentes, para que crianças, jovens, mas também leitores já constituídos, possam aperceber-se da potencialidade que os livros e a leitura têm no desenvolvimento das suas capacidades imaginativas.

Não há idade mínima, mas quanto mais cedo melhor! Quando a criança se começar a sentar, a interessar-se pela almofada ou por outros brinquedos, está na idade de perceber que lhe está a ler e que a leitura é para ele. Não percebe o que lhe lê, mas percebe que é para ele.

## Objectivos

São objectivos deste projecto informar e sensibilizar a comunidade, pais, avós/educadores para a importância do livro e da leitura desde a primeira infância., bem como: i) criar dinâmicas de trabalho de promoção do livro e da leitura em parceria com os Jardins de Infância do Concelho Montalegre; ii) informar e sensibilizar a comunidade para a importância do Livro e da Leitura desde a primeira infância; iii) oferecer aos pais de cada recém nascido no concelho um Kit de livros, por forma a incentivar a leitura em espaço familiar; iv) desenvolver actividades de promoção de Leitura em parceria com o Ensino Pré - Escolar do Concelho; v) promover o Livro através da ludicidade praticada nos Jardins de Infância e promover encontros de leituras partilhadas - “Ler, Dar e Receber”.

## Público-alvo

O Público Alvo a que se destina é constituído pelas crianças de idade pré-escolar do Concelho de Montalegre e pelos e pelos seus pais, avós e educadores. É esperada uma consciencialização por parte do público alvo, de que o privar desde muito cedo com o Livro é importante na formação e desenvolvimento de um futuro Leitor. O Projecto: “De Pequenino se Torce o Pepino” é implementado sob a metodologia de projecto de trabalho em rede, tendo a duração de dois anos lectivos: 2006/2007 e 2007/2008.

## Recursos e estratégias

Os recursos materiais, orçamento que o viabiliza é de dez mil euros.

O projecto será materializado nas seguintes actividades:

1. Sessões de sensibilização com “especialistas” (pedagogos, escritores) destinadas aos pais/avós e educadores visando a promoção do livro e da leitura;
2. Aquisição de materiais pedagógicos para o (Centro de Recursos Leitura) existente na Biblioteca Municipal, para que possam ser requisitados pelo público alvo;
3. Sessões de animação e promoção do livro e da leitura em contexto de educação formal e não formal (Jardins de Infância/ Biblioteca Municipal);
4. Aquisição de Kits livros para oferta aos pais dos recém nascidos;
5. Promoção de ateliês de expressão plástica e imagética sobre o livro;
6. Participação dos avós e pais em acções de promoção de leitura em sessões de leitura por eles dinamizadas nos Jardins de Infância e na Biblioteca Municipal.
- 7.

## Avaliação

O processo de avaliação será realizado através de registos diários e de grelhas de observação directa efectuada pelos profissionais, e por questionário a aplicar no final de cada actividade. É um processo que pretende aferir junto do público alvo o impacto das acções de promoção de leitura desde a primeira infância, servindo de bússola para gizar de futuras intervenções neste domínio.

## Apoios

Este projecto só é possível graças ao apoio dado pela Fundação Calouste Gulbenkian no âmbito do Concurso para projectos de Promoção da Leitura em Bibliotecas Públicas, tendo como co-financiador a Câmara Municipal de Montalegre- Divisão Sócio-Cultural.

## Bibliografía

- DURAN, P.(2002). *Promoción de la lectura e de las nuevas tecnologias en la lij Catalana*. In M. E. A COSTAS et al. (Coord.), *Narrativa e promoción de lectura no mundo das novas tecnoloxias*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- POSLANIEC, C. (2001) *Donner le Goût de Lire*. Paris : Éditions du Sorbier.



Actas do 6º Encontro Nacional (4º Internacional) de Investigação em Leitura,  
Literatura Infantil e Ilustração

Braga: Universidade do Minho, Outubro 2006

### **Ateliê de Dinamização da Leitura**

**Jacinta Miranda Maciel**

Centro de Formação Profissional de Braga

#### **Resumo**

O *Ateliê de dinamização da leitura* é um projecto original desenvolvido em contexto de formação profissional, especificamente no âmbito do Curso de Técnicas de Informação, Documentação e Comunicação promovido pelo Centro de Formação Profissional de Braga do Instituto do Emprego e Formação Profissional.

## Introdução

O Curso técnico-profissional certifica os formandos com o nível 3 UE e tem como duração média 1800 horas de formação, ao longo de aproximadamente um ano lectivo no qual está incluída uma formação prática em contexto de trabalho de 360 horas, realizada em serviços de informação públicos ou privados tais como bibliotecas universitárias, públicas e escolares, centros de documentação ou arquivos empresariais.

Consta do folheto informativo do referido Curso que a área profissional visada é a da Biblioteconomia, Arquivo e Documentação. A mesma insere-se, portanto, na área científica ainda recente das Ciências Sociais designada por **Ciência da Informação** pois, ois como refere Ribeiro (2004) “a variedade de perfis profissionais e a multiplicidade de competências que hoje lhes são exigidas carecem de uma base teórica una e consistente, pois só assim serão capazes de responder eficazmente às exigências dos diversos contextos orgânicos onde é produzido, usado e preservado o fluxo informacional” (p.1).

O referencial da formação do referido Curso está disponível em linha a partir do portal do IEPF para quem desejar obter mais informações.

Assinalamos que os conteúdos programáticos oferecidos baseiam-se no Euro-Referencial das Competências dos Profissionais Europeus de Informação e Documentação, quer ao nível das aptidões requeridas transversais ao longo do Curso e dos domínios de competência a adquirir.

Já é reconhecido que uma aprendizagem com maiores hipóteses de sucesso é aquela que se efectiva através da utilização de várias técnicas facilitadoras da aquisição de determinadas competências e aptidões, recorrendo para tal, a métodos diversificados e complementares entre si.

Como refere Papert (1997) “*we learn better by doing...but we learn better still if we combine our doing with talking and thinking about what we have done.*” (aprendemos melhor fazendo, mas aprendemos melhor se combinarmos o nosso fazer, conversando e pensando acerca daquilo que fizemos). Foi precisamente reflectindo nessa dimensão que surgiu a ideia de desenvolver o projecto: *Ateliê de Dinamização da Leitura*, em contexto de formação profissional.

De facto, os profissionais da informação posicionam-se de forma privilegiada entre o documento e o leitor ou utilizador, mediando o acesso, em serviços de informação que podem ter designações diferentes mas que têm sempre alguns objectivos em comum: conservar e preservar o documento, pesquisar e recuperar a informação pertinente e ainda tratar a mesma com um único fim: proporcionar o acesso.

Neste panorama, constitui uma missão estratégica destes profissionais mediar com eficácia o acesso entre o material impresso ou digital e as faixas etárias mais jovens.

O Manifesto da Unesco sobre Bibliotecas Públicas estabelece como primeira missão a de “criar e fortalecer os hábitos de leitura nas crianças, desde a primeira infância”.

Capacitar os profissionais da informação de competências ou seja de conhecimentos e ainda de comportamentos com vista à aplicação prática desse conhecimento ao nível da promoção de leitura constitui um dos alicerces fundamentais desta profissão... preparando e capacitando da melhor forma possível, desde a mais tenra idade, os indivíduos com as ferramentas básicas para desenvolver a sua auto-aprendizagem e tornarem-se cidadãos alertas, participativos no exercício dos seus direitos e deveres numa sociedade democrática.

A este propósito Viana (2001) refere: “*quando o interesse não existe ou não é estimulado, o caminho para a leitura tem de ser encontrado essencialmente com a ajuda do professor, com uma urgência que a criança que o começou a percorrer desde cedo não sofreu. No entanto, esta diferença nos interesses linguísticos é considerada decisiva para a aquisição da leitura*” (pp. 21-22).

O projecto *Ateliê de dinamização da leitura* surge precisamente na urgência sentida por parte da formadora e da equipa de coordenação da formação de agir a montante, ao nível da formação profissional ou seja poder aproximar os futuros profissionais dos contextos profissionais reais.

Neste pressuposto, e porque “*a melhor ajuda a dar à criança é a de lhe proporcionar, de forma lúdica e sistemática, contacto com material impresso*” (Viana, 2001, p. 23) foi elaborado e desenvolvido o Projecto *Ateliê de dinamização da leitura*.

De forma intencional foi escolhido o dia para a sua realização: o Dia Mundial da Criança, 1 de Junho de 2005. O projecto teve início no dia 23 de Maio de 2005 até ao dia 6 de Junho de 2005, desde o planeamento, execução e elaboração do relatório final.

Este projecto poderá ser desenvolvido com outros grupos de formandos, nos Cursos de Técnicas de Informação, Documentação e Comunicação.

O Projecto orientado destinou-se a um grupo de 9 formandos do referido curso a funcionar no ano de 2005 em Felgueiras e acolheu um grupo de 5 crianças em idade pré-escolar entre os 3 e os 5 anos de idade, durante uma tarde formativa.

### **Objectivos gerais**

- Confrontar os conhecimentos adquiridos em formação com a realidade profissional no âmbito da promoção da leitura;
- Antever um possível serviço de animação da literatura infantil junto dos mais novos rentabilizando em prática todo o saber adquirido;
- Aprender a criar e manter nas crianças o hábito e o prazer do contacto com o livro, considerando-o, desde muito cedo, como um objecto lúdico proporcionador de múltiplas (re)criações;
- Proporcionar às crianças, oportunidades de aproximação com o livro utilizando-o, vendo-o, ouvindo-o, aprendendo que, é a partir do livro, que ouvimos histórias fabulosas, desenvolvendo a imaginação.

### **Objectivos específicos**

- Planear e organizar actividades de promoção da leitura junto de crianças que ainda não adquiriram competências de leitura, proporcionando-lhes momentos lúdicos com os livros;
- Arrumar os livros em lugares acessíveis, deixando as crianças mexer nos livros, escolhendo a história que querem ouvir e desenhar;
- Descobrir que os livros não se esgotam numa primeira leitura; pode-se sempre voltar a eles e redescobrir um gesto, uma cor ou o som de uma palavra;
- Proporcionar momentos de prazer, de descobertas... apercebendo-se de que são, em simultâneo com as crianças, os protagonistas da leitura

### **Estratégias e recursos**

Os materiais foram disponibilizados pela formadora e pelos formandos, pertencendo outros aos materiais fornecidos no próprio curso, e constaram do seguinte: obras de literatura infantil, papel, lápis de cor, afia, mantas, balões, leitor de cd's, cd's de música infantil, (para as máscaras: cartolinas, tesouras, lápis de pau, borracha, elásticos) e uma máquina fotográfica digital.

Os formandos planearam e realizaram actividades de dinamização da leitura junto do público mais jovem, tais como "hora do conto", "encenação de história", "a história mais linda", "agora desenha e conta tu também"....

A formadora e os formandos foram responsáveis pela organização da sala desde a sua reorganização espacial até à colocação dos materiais e limpeza final (decoração da sala com balões, colocação das obras de literatura infantil, realização das máscaras, recepção das crianças - sala decorada, limpa e as mantas no chão, entraram as crianças).

Em síntese estas foram algumas das actividades realizadas pelos formandos: apresentação e "quebra-gelo" – encenação com canção e música, encenação da história "os três porquinhos", agora desenha e conta tu também - as crianças foram convidadas a contar uma história... algumas preferiram desenhar.... outras encenar como "os grandes", a história mais linda..., lanche, regresso animado do lanche, encenação da história: "o corvo e a raposa", encerramento / despedida, ao som da música, das brincadeiras e da alegria.

### **Balanço final**

Com a satisfação da missão/sessão cumprida, despedimo-nos e ficou... um até breve... podendo repetir sempre que quisessem num lugar mágico, cheio de livros com histórias fantásticas, lugar esse chamado **biblioteca...**

No dia seguinte o Eduardo chorou porque queria voltar para a escola da mamã, os mais crescidos (Diogo e João Pedro) disseram "foi só uma vez não foi, mamã?", a Isabel, lá em casa, contou as histórias lá da escola do seu tio cujos talentos para a representação desconhecia... o "Bilinho" poderia voltar naturalmente no dia seguinte, pois sentia-se "em casa"...

As obras de literatura infantil... estiveram sempre ao alcance das crianças, as obras foram tratadas sempre com carinho, vistas com emoção... nas mantas ou no chão, tal qual um brinquedo e proporcionaram muitas viagens ao mundo da imaginação... e sem dúvida, despertaram para o maravilhoso mundo dos livros.

Em conclusão, é nosso intuito prosseguirmos projectos semelhantes em contextos de formação pois partilhamos com Sim-Sim (2002) a convicção de *"que com base num esforço colectivo de formadores, investigadores e decisores políticos consigamos transformar o círculo vicioso, que nos preocupa, de um país de poucos leitores, num círculo virtuoso de muitos e bons leitores"* (p.20).

### Referências bibliográficas:

- ECIA. Conselho Europeu das Associações de Informação e Documentação. (2005). Euro-referencial I-D. Lisboa: INCITE.
- INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL, Departamento de Formação Profissional. Referencial de formação: versão de Setembro de 2002. [em linha]. [Consult. 2006-12-04]. Disponível em: <[http://portal.iefp.pt/xeobd/attachfileu.jsp?look\\_parentBoui=14187059&att\\_display=n&att\\_download=y](http://portal.iefp.pt/xeobd/attachfileu.jsp?look_parentBoui=14187059&att_display=n&att_download=y)>
- PAPERT, (1997). [em linha]. [Consult. 2006-12-04]. Disponível em: <<http://www.fpce.ul.pt/pessoal/ulfpcost/cva05/>>
- RIBEIRO, F. (2006). *Informação: um campo uno, profissões diversas?* [em linha]. [Consult. 2006-12-04]. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/artigo4181.pdf>>
- SIM-SIM, I. (2002). Formar leitores: a inversão do círculo. In F. L. Viana, M. Martins & E. Coquet (Coord.), *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração: investigação e prática docente* (pp. 11-20). Braga: Bezerra Editora.
- UNESCO. (1995). *Manifesto da UNESCO sobre Bibliotecas Públicas*. The Hague: IFLA.
- VIANA, F. L. (2001). *Melhor Falar para Melhor Ler: um programa de desenvolvimento de competências linguísticas (4-6 anos)*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.